

Blankertz, Herwig [Hrsg.]

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Weinheim ; Basel : Beltz 1977, 347 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, 347 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231942 - DOI: 10.25656/01:23194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231942>

<https://doi.org/10.25656/01:23194>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Vorwort

Vom 29. bis 31. 3. 1976 fand der 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter dem Thema „Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern“ in der Gesamthochschule Duisburg statt. Der Zeitpunkt eignete sich in besonderem Maße zu einer selbstkritischen Rückfrage der Erziehungswissenschaft danach, was sie in den verschiedenen Feldern pädagogischen Handelns analysierend, aufklärend und ratend zu sagen hat. Denn die Bildungspolitik spielte nicht mehr die aus dem vorausliegenden Jahrzehnt gewohnte positive Rolle in der Öffentlichkeit, vielmehr war die wie auch immer polemisch überspitzte Frage allgemein präsent, ob die Bildungsreform gescheitert sei.

Die Mitglieder der DGfE beantworten diese Frage unterschiedlich; und selbst bei denjenigen, die ein übereinstimmendes Votum vertreten, mögen die Gründe noch differieren. Gleichwohl erbrachte der Kongreß ein erstaunlich hohes Maß an übereinstimmenden Strukturen. Die hier vorliegende Dokumentation belegt in der Fülle seiner Beiträge die Einigkeit in dem Urteil, daß die Erziehungswissenschaft eine Mithaftung für die Rolle trage, die das gesellschaftliche Bewußtsein der Erziehung, dem Unterricht und der Ausbildung zuweist, Mithaftung also für die Perspektive, die der Jugend eröffnet oder verweigert wird. Insofern konnte die vom Kongreß nicht ausdrücklich thematisierte Tatsache, daß öffentlich vom Gescheitertsein der Bildungsreform gesprochen wird, ein nachhaltiger Impuls für eine Bestandsaufnahme sein: Was leistet die Erziehungswissenschaft für die Entwicklung der erzieherischen Einrichtungen, was müßte sie leisten und welche Funktionen nimmt sie faktisch in der politischen Interessenauseinandersetzung wahr? Unter dem Titel „Interaktion und Organisation“ ließen sich die vielfältig differenzierten, zum Teil einander fremd gewordenen Arbeitsgebiete der Erziehungswissenschaft in lockerer Form dem Vorhaben einordnen und die Divergenz der wissenschaftstheoretischen Deutungsmuster an konkreten Sachfragen zur Sprache bringen.

Die ungewöhnlich große Beteiligung, die der Duisburger Kongreß zu verzeichnen hatte, durfte wohl als eine erste Bestätigung gewertet werden: Keiner der vorausgegangenen Kongresse der DGfE, die in Bildungsfragen freudlicher gesonnenen Zeiten stattfanden, hat so viele Menschen – über tausend Personen – zur Teilnahme motiviert wie die Duisburger Veranstaltung; und zu keinem der vorausgegangenen Kongresse haben so viele Erziehungswissenschaftler in Vorbereitung, Programmplanung und Durchführung aktiv beigetragen. Ein zweites, qualitatives Urteil wird durch den hier vorgelegten Kongreßbericht möglich.

Der Kongreßbericht wird eingeleitet mit einer Abhandlung von WOLFGANG KLAFFKI. Dieser Abhandlung liegen Materialien zugrunde, die KLAFFKI zur Vorbereitung des Kongresses für den Vorstand der DGfE, die Hauptreferenten und die Teilnehmer einer Podiumsdiskussion zusammengestellt hatte. Dann folgen die für den Druck überarbeiteten Plenarvorträge von KLAUS MOLLENHAUER und THEODOR SCHULZE.

Während des größeren Teils der zur Verfügung stehenden Zeit tagte der Kongreß in 23 Arbeitsgruppen, die mit ihren Themen ein breites Spektrum pädagogischer Aufgabenfelder abdeckten. 19 dieser Arbeitsgruppen erstatten hier Bericht über den Stand der wissenschaftliche Diskussion zum jeweiligen Thema, wie er sich während der Duisburger Aussprache darstellte. Jede Arbeitsgruppe hatte einen Leiter, der die Vorbereitung getroffen und die Diskussion strukturiert hatte, mehrere Referenten oder Berichtserstatter, die in der Regel kontroverse Auffassungen zum Arbeitsgruppen-Thema zur Geltung brachten, und einen Protokollanten. In die Sachbeiträge eingegangen sind Referate, schriftliche Vorlagen, Beiträge einzelner Teilnehmer und Diskussionsergebnisse. Als Autoren der Berichte zeichnen diejenigen Beteiligten, in deren Hand die Endredaktion lag.

Der Ertrag der einzelnen Arbeitsgruppen war, wie es nicht anders sein konnte, unterschiedlich. Für einige Arbeitsgruppen haben sich über den zusammenfassenden Gruppenbericht hinaus umfangreiche Manuskripte ergeben, die den Rahmen der Kongreßdokumentation weit überschritten hätten und für die deshalb gesonderte Publikationsmöglichkeiten gewählt werden mußten: Die von PETER MARTIN ROEDER geleitete Arbeitsgruppe „Unterricht als Kommunikationsprozeß“ und die von ULRICH HERRMANN geleitete Arbeitsgruppe „Qualifikationskrise und Schulreform – Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive“ bestreiten jeweils den Themen- teil eines Heftes der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Die von HENNING HAFT und UWE HAMEYER geleitete Arbeitsgruppe „Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation“ hat ihre Referate in einem Sammelband zu handlungsorientierten Schulforschungsprojekten (Weinheim 1976) publiziert. Ebenso sind die in der von RUDOLF KÜNZLI und KARL FREY geleiteten Arbeitsgruppe „Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft“ vorgelegten Papiere für eine eigene Publikation vorgesehen.

Die DGfE hat der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT und dem WISSENSCHAFTS-MINISTERIUM des Landes Nordrhein-Westfalen für Zuschüsse zu danken, durch die die Durchführung des Kongresses ermöglicht wurde. Weiterhin dankt sie dem nordrhein-westfälischen Minister für Wissenschaft und Forschung JOHANNES RAU, dem Oberbürgermeister der Stadt Duisburg JOSEF KRINGS, dem Bürgermeister der Stadt Duisburg HELMUT WIECZOREK und dem Rektor der Gesamthochschule Duisburg Prof. Dr. WERNER SCHUBERT für Interesse und freundlichen Zuspruch. Dank gilt auch DIETER-JÜRGEN LÖWISCH, der alle organisatorischen Probleme des Kongresses in Duisburg löste.

HERWIG BLANKERTZ

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Abhandlungen

Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie

Vorbemerkungen

Die folgende Thesen- und Argumentationsreihe zum Problem „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“ ist die überarbeitete Fassung eines Papiers, das der Verfasser zur Vorbereitung des Duisburger Kongresses formuliert hatte. Das Papier war als Vorschlag eines Problem- und Diskussionsrahmens für die Vorträge, die Podiumsdiskussion und die Erörterungen in den zahlreichen Arbeitsgruppen des Kongresses gedacht.

Niemand durfte erwarten, daß der Kongreß sein Thema erschöpfend behandeln oder auch nur in Teilfragen zu „abgerundeten“ Ergebnissen kommen könnte. Er konnte allenfalls Fragestellungen umreißen oder bereits laufende Erörterungen im Problemfeld ein Stück weiter vorantreiben. Seine Hauptfunktion wäre erfüllt, wenn es gelungen wäre oder in der Auswertung der Kongreßanregungen gelänge, die Fragestellung, die im Thema formuliert ist, als einen wichtigen, zahlreiche Teildisziplinen und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft und der Erziehungspraxis übergreifenden Problemzusammenhang zu verdeutlichen und damit generell bedeutsame Grundbeziehungen für zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung und für die Erziehungspraxis ins Blickfeld zu rücken. Im Sinne dieser Zielsetzung scheint mir auch die Veröffentlichung dieser ursprünglich nur zur Vorbereitung formulierten Thesen- und Argumentationsreihe nach wie vor gerechtfertigt zu sein.

I. Zur Terminologie

1. Die Themenformulierung „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“ muß m. E. dahingehend verstanden werden, daß „Organisation“ und „Interaktion“ als aufeinander bezogene Kategorien gemeint sind, durch die zwei Momente *jedes* pädagogischen Sachverhaltes bezeichnet werden sollen. M. a. W.: Das Thema schließt die These ein: Wo immer man von pädagogischen Einrichtungen oder Vorgängen spricht, bedarf es zur Erfassung ihrer Struktur der aufeinander bezogenen Kategorien „Organisation“ und „Interaktion“ (oder begrifflicher Äquivalente). Damit ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, ob mit jenen beiden Kategorien eine *hinreichende* Bestimmung pädagogischer Einrichtungen oder Vorgänge möglich ist.

2. Mit „*Organisation*“ sind nicht nur die Personen oder Gruppen gemeint, die unter Anerkennung bestimmter Regeln auf bestimmte Ziele hinwirken (– damit ist das vorwaltende Begriffsverständnis von „Organisation“ in der Soziologie bezeichnet –), auch nicht nur pädagogische Institutionen im *engeren* Sinne des Wortes, sondern *alle* Momente

von Planung, Regelung, Ordnung, die einem pädagogischen Interaktionsprozeß vorausgehen oder folgen und/oder die den strukturellen Rahmen solcher Interaktionsprozesse bilden. Unter die Kategorie „Organisation“ fallen also z. B. Bildungsplanung, Schulorganisation, Jugendrechtsbestimmungen, organisierte Jugendgruppen, Schulbauten, Institutionen der Sozialpädagogik, Curricula, Methodenkonzepte, Medien, Heimordnungen usw. bis hin zur Unterrichtsplanung eines bestimmten Lehrers oder den organisatorischen Vorgaben einer Kindergärtnerin für eine Spielphase im Kindergarten.

3. *Interaktion* meint den wechselseitigen Wirkungszusammenhang bedeutungshaltiger (sinnhafter), symbolisch vermittelter Handlungen zwischen Menschen, wobei das Verhalten und Handeln der Beteiligten durch ihre Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens und Handelns der jeweils anderen Interaktionspartner mitbestimmt ist. „Pädagogisch“ bzw. „erzieherisch“ ist eine Interaktion dann, wenn in ihr ein oder einige Partner mit einem Mindestmaß von Bewußtheit mit ihren Handlungen die Intention verbinden, dem Educandus bzw. den Educandi¹ den Aufbau oder die Veränderung von relativ überdauernden Einstellungen bzw. Haltungen, Fähigkeiten, Erkenntnissen und Kenntnissen zu ermöglichen, und zwar unter Zielvorstellungen, die im Hinblick auf die Adressaten solcher Bemühungen für gültig bzw. für begründbar gehalten werden². „Interaktion“ schließt immer „Kommunikation“ als Form symbolisch (meistens, aber nicht ausschließlich sprachlich) vermittelter Verständigung ein. Interaktion geht aber insofern über „Kommunikation“ hinaus, als sie nicht nur den Austausch von Meinungen, Sichtweisen, Informationen, Wertungen, „Signalen“ (Verständigung) meint, sondern zugleich einen durch solchen Austausch vermittelten Übergang in die Dimension von Entscheidungen und Handlungen i. e. S. d. W., sei das nun das Eingehen von „einklagbaren“ Verbindlichkeiten (z. B. Versprechen), die Festsetzung von Verhaltensnormen, gemeinsame Planung und Ausführung von Tätigkeiten oder „Aktionen“ oder gleichgewichtige oder ungleichgewichtige Versuche einzelner oder aller „Partner“, das Handeln oder Verhalten anderer im Sinne realer Folgewirkungen zu beeinflussen bzw. zu verändern. – Andererseits kann Kommunikation Interaktion insofern übergreifen, als man in Kommunikation Interaktion problematisieren kann³.

4. „Organisation“ und „Interaktion“ im vorher skizzierten Verständnis lassen sich begrifflich auch als Verhältnis von „Struktur“ und „Prozeß“ bestimmen.

1 Unter dem Begriff „Educandi“ werden hier um der sprachlichen Vereinfachung willen *alle* Personen, auf die pädagogisches Handeln sich beziehen kann, verstanden, also nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern z. B. auch Erwachsene als Adressaten von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, alte Menschen als „Klienten“ geragogischer Bemühungen usw. Die qualitativen Unterschiede pädagogischen Handelns im Hinblick auf solche unterschiedlichen Adressatengruppen sollen damit keineswegs geleugnet werden, sie berühren m. E. jedoch die folgenden, generellen Aussagen nicht.

2 Diese noch relativ formale Umschreibung des Begriffs „pädagogisch“ wird im Hinblick auf die hier vertretene erziehungswissenschaftliche Position im folgenden genauer durch bestimmte inhaltliche Kriterien charakterisiert werden: Nicht alles, was im Sinne jener Umschreibung als „pädagogisch“ zu betrachten ist, gilt auch im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, der die hier vertretene Auffassung zuzuordnen ist, als legitimierbar.

3 In den meisten Interaktions- und Kommunikationstheorien werden die Begriffe „Interaktion“ und „Kommunikation“ synonym verwendet, so auch – soweit ich sehe – bei HABERMAS, WATZLAWICK, MEAD u. a. – Die hier vorgeschlagene Unterscheidung deckt sich nicht mit der von LORENZER (1973) und OTTOMEYER (1976², S. 16f.).

5. Insofern „Organisation“ und „Interaktion“ unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen bzw. politischen Bedingungen stehen, können sie nie gesellschaftlich-politisch extritorial sein, sondern sind gesellschaftlich-politisch vermittelt und – reflektiert oder unreflektiert – auf Gesellschaft und Politik bezogen, also als pädagogische Organisation und Interaktion zugleich immer von gesellschaftlich-politischer Bedeutung.

6. Das Verhältnis von Organisation und Interaktion läßt sich vorläufig so bestimmen: Organisation bildet in ihren verschiedenen Ausprägungsformen jeweils Voraussetzungen, nämlich Vorstrukturierungen und Rahmenbedingungen für Interaktion, d.h. aber: sie schafft immer zugleich gewisse Ermöglichungsbedingungen und Begrenzungen. Jedoch können andererseits Interaktionen Organisationsbedingungen verändern. Sofern man in pädagogischen Interaktionen, wenn sie bestimmten, später genauer zu charakterisierenden Kriterien entsprechen, die für die Erziehung entscheidenden Vorgänge sieht, lautet die zentrale Frage: Sind die jeweiligen Organisationsmomente geeignet, die als pädagogisch erstrebenswert betrachteten Interaktionen zu ermöglichen? Wie muß „Organisation“ gestaltet werden, damit die als pädagogisch notwendig erachteten „Interaktionen“ möglich werden? Diese Fragen werden im folgenden mehrfach wieder aufgegriffen.

7. Es scheint mir sinnvoll, den Begriff des „Feldes“, der in der Formel „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“ benutzt wird, in Anlehnung an KURT LEWINS (1963) entsprechenden Terminus „Soziale Felder“, in einem Punkte allerdings von LEWIN abweichend, zu verstehen.

Der Feldbegriff läßt sich durch 6 Bestimmungen charakterisieren:

- a) Ein pädagogisches Feld bezeichnet in unserem Zusammenhang ein dynamisches Gefüge von Faktoren und Möglichkeiten, die miteinander in aktuellen oder potentiellen Wechselwirkungsbeziehungen stehen, so aber, daß zu den Konstitutionsbedingungen eines solchen Beziehungsgefüges die pädagogische Sichtweise und ggf. die Aktionsweise einer oder mehrerer Personen gehört.
- b) Eine solche Sichtweise, die zu den Konstitutionsbedingungen pädagogischer Felder gehört, ist immer historisch-gesellschaftlich vermittelt (was nicht mit „vollständig gesellschaftlich determiniert“ gleichgesetzt werden darf).
- c) Felder im angedeuteten Sinne werden immer als mehr oder minder eindeutig von anderen „Feldern“ bzw. von ihrer Umgebung abgegrenzt oder abgrenzbar wahrgenommen: die Familie von allem, was nicht „Familie“ ist, Schule oder Kinderheim von ihren sozialen Umfeldern usw.
- d) Trotz dieser Abgrenzbarkeit sind Felder zugleich mehr oder minder durchlässig im Hinblick auf andere Felder bzw. auf ihre sozialen Umfeldern, sie haben unterschiedliche „Grenzstärke“ (BERNSTEIN 1971, S. 148), und zwar so, daß dabei entweder an Einwirkungen aus dem sozialen Umfeld in das betreffende (hier: pädagogische) Feld oder aber an die Wirkungen aus dem jeweiligen pädagogischen Feld in sein soziales Umfeld hinein oder schließlich an beide Wirkungsrichtungen gedacht wird, wobei die beiden Wirkungsdimensionen durchaus unterschiedliches Gewicht haben können. Ausmaß und Art der Beziehung zwischen pädagogischen Feldern und ihren jeweiligen, in gleichsam konzentrischen Kreisen sich erweiternden gesellschaftlichen Umfeldern sind entscheidende Kriterien für ihre genauere Charakteristik.
- e) Pädagogische Felder sind grundsätzlich als historisch, d.h. als durch geschichtliche Prozesse oder Handlungen veränderbar zu betrachten.

- f) Im Unterschied zu LEWIN scheint es mir nur dann sinnvoll zu sein, ein als pädagogisch bzw. pädagogisch relevant betrachtetes Gefüge von in Wechselwirkung stehenden Momenten als „Feld“ zu bezeichnen, wenn dieses Gefüge trotz seiner Dynamik und Wandelbarkeit eine gewisse Konstanz in zeitlicher Erstreckung aufweist. Eine nur kurzfristige Konstellation von Faktoren sollte man m.E. nicht als Feld, sondern als „Situation“ bezeichnen. – Im Sinne dieses Vorschlages können Familien, Schulen, Jugendgruppen, Volkshochschulkurse, aber auch z.B. ein einwöchiges Freizeit-Kinderlager aufgrund ihrer relativen Stabilität und der damit gegebenen Auswirkungsmöglichkeiten auf Aufbau oder Veränderung von Einstellungen, Haltungen, Fähigkeiten, Erkenntnissen und Kenntnissen als pädagogische bzw. pädagogisch relevante Felder bezeichnet werden.

II. Zum wissenschaftstheoretischen Diskussionsrahmen für die Erörterung des Problems „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“

8. Die Diskussion des Problems muß innerhalb des Spannungsfeldes der die heutige Diskussionslage der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik generell kennzeichnenden wissenschaftstheoretischen Ansätze geführt werden. Es sind dies insbesondere vier Positionen:

- a) der polit-ökonomische Ansatz, der sich meistens, in verschiedenen Varianten, als Anwendung bestimmter Grundtheoreme des dialektischen Materialismus auf Erziehungsprobleme versteht;
- b) der hermeneutische Ansatz;
- c) der erfahrungswissenschaftliche bzw. empirische Ansatz, der häufig mit der wissenschaftstheoretischen Position des kritischen Rationalismus bzw. Neopositivismus (im Verständnis POPPERS, ALBERTS u.a.) gleichgesetzt wird, eine Identifikation, die kritisch überprüft werden muß;
- d) jener Ansatz, der meistens durch die Begriffe „kritische“ oder „emanzipatorische“ Erziehungswissenschaft benannt wird und der entscheidend durch den Versuch gekennzeichnet ist, Ansätze der Gesellschaftsphilosophie der sog. FRANKFURTER SCHULE bzw. der „Kritischen Theorie“ in jener Form, wie sie vor allem durch JÜRGEN HABERMAS vertreten wird, für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theoriebildung und Praxis fruchtbar zu machen⁴, ohne daß die „kritische Theorie“ Frankfurter Provenienz dabei dogmatisiert würde. Die Nähe der hier gemeinten Ansätze zur „kritischen Theorie“ schließt distanzierende Stellungnahmen zu bestimmten Theore-

4 Zur Kennzeichnung dieses Ansatzes und seiner Einordnung in die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten sowie hinsichtlich der einschlägigen Literaturangaben verweise ich, um diesen Beitrag zu entlasten, auf meinen Aufsatz: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik, jetzt in W. KLAFKI: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 13–49. Die wesentlichen Literaturangaben finden sich in den Anmerkungen 1, 52–57 und in den „ergänzenden Literaturhinweisen“ auf S. 48/49.

men dieser gesellschaftsphilosophischen Richtung keineswegs aus. Die fundamentalste Gemeinsamkeit liegt m. E. darin, daß kritische Gesellschaftstheorie und „kritische“ bzw. „emanzipatorische“ Erziehungswissenschaft die Erkenntnis von der dialektischen Verschränkung personaler Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Entwicklung entsprechender ökonomisch-gesellschaftlich-politisch-kultureller Verhältnisse zugrundelegen, in diesem Zusammenhang aber am Gedanken der realen Möglichkeit des zwar stets historisch-gesellschaftlich vermittelten und sich vermittelnden Subjekts (der „Person“) festhalten, dessen Denk-, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten jedoch nie völlig in seiner je schon gegebenen Gesellschaftlichkeit aufgehen (determiniert sind), sondern – bezogen auf diese Gesellschaftlichkeit – Chancen der Kritik, des verändernden Eingriffs, der eigenen Entscheidung in sich bergen; solche Möglichkeiten im Erziehungsprozeß vermittelnd freizusetzen, ist die zentrale Zielsetzung einer so verstandenen Erziehungstheorie.

Dieser Ansatz kann den anderen Positionen nicht einfach nebengeordnet werden, weil er seinem Anspruch nach aus einer produktiven Kritik der anderen Ansätze erwächst und kritisch revidierte Wahrheitsmomente jener anderen Positionen im Sinne einer Integration auf übergreifender wissenschaftstheoretischer Problemebene in sich aufzuheben versucht. Verständlicherweise erfährt ein solcher Anspruch immer wieder scharfen Widerspruch von seiten der anderen Positionen.

Die in der vorliegenden Thesenreihe zum Ausdruck kommende erziehungswissenschaftliche Position ist diesem 4. Ansatz zuzurechnen. Es ist ein Mißverständnis, jenen kritischen Integrationsanspruch einer – wie ich sie nenne – „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ als eine *Addition* von Empirie, Hermeneutik und politisch-ökonomischer Bedingungsanalyse sowie Ideologiekritik zu bezeichnen. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten: Man kann in rationaler Argumentation aufweisen, daß die immanenten Konsequenzen aller drei zunächst genannten Ansätze, d.h. die Entfaltung

5 Diesen Hinweis auszuführen hieße, daß Verhältnis von „Kritischer Theorie“ in ihren Varianten insbesondere bei ADORNO, HORKHEIMER und HABERMAS zu erziehungswissenschaftlichen Ansätzen wie denen von MOLLENHAUER, LEMPERT, BLANKERTZ, BENNER, SCHMIED-KOWARZIK, DAHMER u. a. systematisch zu erörtern. Hier müssen knappe beispielhafte Hinweise genügen: Kritische Erziehungswissenschaft im hier verstandenen Sinne ist – wie „Kritische Theorie“ überhaupt –

- weder notwendig an HABERMAS' Theorem gebunden, die Maßstäbe der Selbstreflexion, so etwa das Prinzip der „Mündigkeit“, seien „theoretisch gewiß“ und könnten „a priori eingesehen werden“ (– THEUNISSEN wendet demgegenüber m. E. mit Recht ein, daß man „auch in diesem Punkte an der ursprünglichen Intention der kritischen Theorie“(!) festhalten und „auf die Abhängigkeit auch ihrer obersten Prinzipien von faktischer Geschichte“ reflektieren müsse; THEUNISSEN 1969, S. 39 –)
- noch etwa an die bisher unbefriedigende Auslegung des Verhältnisses von „Arbeit“ und „Interaktion“ bei HABERMAS (vgl. dazu OTTOMEYER 1976)
- noch an HABERMAS undifferenzierte Ablehnung des Aktionsforschungskonzepts
- noch an die letztlich teils resignativen, teils ungewollt elitären Konsequenzen mancher Argumentationen ADORNS usw. gebunden.

KLAUS VOGTS Aufsatz „Kritische Erziehungswissenschaft – kritisch betrachtet“ (1976) krankt in seinen kritisch gemeinten (nicht in den interpretativen) Teilen daran, solche Differenzierungen weder zur Kenntnis zu nehmen noch offenbar für möglich zu halten, ohne daß man den Ansatz der Kritischen Theorie gänzlich aufgeben müßte. Dagegen verstehe ich solche kritischen Einwände gegen bestimmte, konkrete Ausprägungen der kritischen Theorie als Korrekturen an gewissen Schwächen bzw. Selbstmitverständnissen dieser Theorie. Vgl. KLAFFKI 1976, S. 39f., Anmerkung 51 und S. 45, Anmerkung 66.

dessen, was als Implikation oder Bedingung der Möglichkeit bzw. als stringente Folgerung jedes dieser Ansätze erweisbar ist, zwingend zur Aufhebung dieser – nun freilich jeweils kritisch revidierten – Teilaspekte in einem übergreifenden Gesamtkonzept führen müssen bzw. können (KLAFFI 1976a).

9. Es bedarf der Angabe von Kriterien, im Hinblick auf die eine solche Integration geleistet werden soll. Sie werden im folgenden in Kürze umrissen, dabei müssen allerdings (häufig genannte) Argumente vorgetragen werden, deren ausführliche Begründung eigentlich innerhalb der Entfaltung der Theorie und des historischen Zusammenhanges, aus dem heraus die Theorie sich begründet, erfolgen müßte.

Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft versteht sich als Theorie pädagogischer Praxis und für pädagogische Praxis. Dabei wird pädagogische Praxis als eine besondere Form gesellschaftlicher Praxis verstanden, kritisch gesehen unter der Perspektive eines bestimmten Erkenntnisinteresses und zugleich eines Gestaltungs- und Veränderungsinteresses: des Interesses an der Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung, individueller und gesellschaftlich-politischer Mündigkeit für jeden Educandus; damit aber auch an einer entsprechenden, nämlich demokratischen Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Auf dieses Gestaltungs- bzw. Veränderungsinteresse soll die Bestimmung „konstruktiv“ hinweisen, die nicht in einem technischen, sondern in einem handlungstheoretischen Sinn gemeint ist. – Die Reflexion auf die Bedingungen der Verwirklichung jener pädagogischer Zielsetzungen führt zu der Erkenntnis, daß eine so verstandene Erziehung nur in wechselseitiger Verschränkung mit der Entwicklung einer an den gleichen Prinzipien orientierten Gesellschaft möglich ist. Damit steht und fällt kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft mit dem Votum für eine konsequent demokratische, dem Selbst- und Mitbestimmungsprinzip verpflichtete Gesellschaft.

Zwischenbemerkung

In den folgenden Thesen versuche ich, Momente der drei zuerst genannten Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die für eine praxisbezogene Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf das Problem von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern wesentlich sind, zu benennen. Die Leitfrage lautet: Wie stellt sich in der Sichtweise jedes Ansatzes die Problematik von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern dar? Dabei werden jeweils insbesondere *diejenigen* Aspekte hervorgehoben, die m. E. in ein übergreifendes Konzept kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft integriert werden können und integriert werden müssen. Mit der kritischen Charakteristik des politisch-ökonomischen und ideologiekritischen, des hermeneutischen und des erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes und ihrer wechselweitigen Verweisungen werden gleichzeitig Grundzüge des vierten Konzepts skizziert.

Zum politisch-ökonomischen Ansatz

10. Der politisch-ökonomische Forschungs- bzw. Interpretationsansatz hat seit dem Ausgang der 60er Jahre in einer Vielzahl von Publikationen und Diskussionen Niederschlag gefunden; er tritt in zwei Ausprägungsformen auf: als primär politisch-öko-

nomische Bedingungsanalyse pädagogischer Institutionen und Prozesse oder primär als Ideologiekritik des pädagogischen Bewußtseins, wobei solche Ideologiekritik sich – mehr oder minder differenziert und explizit – auf politisch-ökonomische Bedingungsanalysen stützt.

Für die weitere Erörterung unseres Problemskreises dürfte es entscheidend sein, zwei Niveaustufen des politisch-ökonomischen Ansatzes zu unterscheiden.

11. Die erste Niveaustufe, die sich wahrscheinlich zu *Unrecht als marxistisch versteht*, in Wahrheit aber als eine simplifizierte Reduktionsform marxistischer politischer Ökonomie in Anwendung auf den Erziehungsbereich anzusehen sein dürfte, wird hier nur genannt, um den Vorschlag zu begründen, sie als ein im Prinzip überholtes Konzept aus der weiteren Erörterung auszuschalten.

In einer Fülle von Publikationen, die dieser Niveaustufe des polit-ökonomischen Ansatzes zuzurechnen sind, kehrt folgendes Interpretationsschema in dieser oder jener Variante immer wieder: Alle Erziehungseinrichtungen und -prozesse – oft zusammenfassend als „Ausbildungsbereich“ bezeichnet – werden der Sphäre der gesellschaftlichen Reproduktion zugerechnet bzw. als Überbauphänomene im Sinne der marxistischen Basis-Überbau-Lehre angesehen. Auf eine in ihrer ökonomischen „Basis“ kapitalistisch organisierte Gesellschaft wie die unsrige bezogen bedeutet das: Die konstitutiven Bedingungen unserer Gesellschaft, ihre Basisbedingungen, liegen in den kapitalistischen Produktionsverhältnissen, im Verhältnis von mehrwertorientiertem Kapitaleinsatz und Lohnarbeit und den daraus resultierenden Folgen begründet. Erziehung bzw. Ausbildung werden als mehr oder minder direkt abhängig von diesen Basisbedingungen im Produktionsbereich betrachtet, sie haben der Ausbildung des jeweils erforderlichen Arbeitskraftpotentials zu dienen: Veränderungen im Ausbildungsbereich resultieren nach dieser Auffassung aus veränderten Qualifikationsanforderungen im Produktionsbereich, diese aus Weiterentwicklungen der Produktivkräfte unter den Bedingungen kapitalistischer Kapitalverwertung. Sofern der Staat – als Träger des öffentlichen Bildungswesens und indestens als politischer Kontrolleur auch aller anderen Erziehungseinrichtungen und -prozesse – nun als Agent bzw. ausführendes Organ der ökonomisch herrschenden Klasse, der Kapitalisten, oder als „ideeller Gesamtkapitalist“ betrachtet wird, erscheinen alle staatlichen Maßnahmen im Bildungswesen, auch alle Reformmaßnahmen, letztlich als Versuche, das Ausbildungswesen den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen in der Produktionssphäre anzupassen. Die offiziellen Verlautbarungen zur Begründung solcher Maßnahmen, aber auch die Deutungsversuche der Erziehungswissenschaft und der Erziehungspraktiker und ihre Selbstinterpretationen gelten entweder als bewußte Verschleierung des skizzierten Zusammenhanges oder als sich selbst undurchsichtiges, interessenbedingtes, gesellschaftlich notwendig falsches Bewußtsein, als Ideologie im engeren Sinne dieses Wortes; sie müssen durch Ideologiekritik als solche entlarvt werden.

Im Sinne dieses Grundmodells sind etliche Publikationen und Initiativen – die Bildungsreformpläne der Bundesregierung seit 1969 ähnlich wie die Gesamtschulversuche, die Hochschulreform nicht anders als die Vorschulerziehung, Bemühungen um kompensatorische Erziehung ähnlich wie Verhältnisse in der Heimerziehung, das programmierte Lernen und Prozesse im Berufsbildungsbereich, Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung oder in der allgemeinen Didaktik und in der Unterrichtsforschung usf. – gedeutet worden.

Den Prämissen dieser Variante des polit-ökonomischen Ansatzes entsprechend, können Organisationsformen und Interaktionen in pädagogischen Feldern – jedenfalls in

kapitalistischen Gesellschaften – nur als durch die ökonomischen Basisbedingungen determinierte Oberflächenerscheinungen, als Funktionen jener Basisbedingungen betrachtet und das in diese Organisationen und Interaktionen eingehende Bewußtsein, sofern es jene Determinationen nicht als solche durchschaut, eben als falsches Bewußtsein der in pädagogischen Feldern Handelnden – der Erzieher und der Educandi – sowie der an pädagogischen Einrichtungen und Prozessen interessierten Bezugsgruppen (z. B. Eltern, Erziehungsadministration usw.) bzw. als „Produktionsinstanz“ falschen Bewußtseins aufgefaßt werden.

12. Die teils innermarxistische, teils externe Kritik hat die entscheidenden Mängel eines solchen, sich als Materialismus verstehenden Deduktionismus bzw. Determinismus, der pädagogische Phänomene linear-instrumentalistisch aus angeblichen Notwendigkeiten der Entwicklung an der Basis des kapitalistisch organisierten Produktionsprozesses glaubt ableiten zu können, herausgearbeitet und differenziertere Konzepte zur Erfassung und Erforschung der Zusammenhänge zwischen ökonomischen Bedingungen und pädagogischen Institutionen und Prozessen vorgelegt. Hier sollen einige der m. E. besonders wichtigen Einwände hervorgehoben und es soll damit in Teilaspekten zugleich auf differenziertere Varianten des polit-ökonomischen Ansatzes hingewiesen werden, wie sie etwa durch M. BAETHGE (1972, 1975), Cl. OFFE (1972, 1975), K. HURRELMANN (1975), in gewisser Weise auch durch H. G. ROLFF (1974) und durch Ansätze bei H. FEND (1974a) gekennzeichnet werden können; allein diese Niveaustufe des polit-ökonomischen Ansatzes scheint mir für die weitere Forschung und Diskussion fruchtbar zu sein.

13. Zunächst: In die deduktionistische Position geht der gerade für eine dialektisch-materialistische politische Ökonomie zentrale Sachverhalt nicht oder nicht zulänglich ein, daß die Prozesse an der ökonomischen Basis kapitalistischer Gesellschaften in sich selbst widersprüchlich sind, widersprüchlich mindestens unter vier Aspekten:

- zum einen, weil sie von widersprüchlichen Interessen verschiedener Kapitalfraktionen beeinflusst werden,
- zum zweiten, weil gerade innerhalb kapitalistischer Systeme immer wieder die Spannung zwischen ständig weiterentwickelten Produktivkräften und periodisch inadäquat werdenden Produktionsverhältnissen wirksam wird;
- zum dritten, weil die Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte und die Qualifikationsveränderungen sich in einzelnen Produktions- und Distributionsbereichen gerade unter den Bedingungen wissenschaftlich-technischer Weiterentwicklung sehr unterschiedlich darstellen (sogenannte Dispartititätsthese);
- schließlich kommt in der deduktionistischen bzw. deterministischen Variante der politischen Ökonomie des Ausbildungsbereichs der Tatbestand praktisch überhaupt nicht zur Sprache, daß es seit mehr als 100 Jahren sowohl bürgerlich-demokratische politische Bewegungen als auch eine sich organisierende Arbeiterbewegung gegeben hat und gibt, Bewegungen, die – verglichen mit dem 19. und dem beginnenden 20. Jahrhundert – Veränderungen des politischen Herrschaftssystems und auch Veränderungen an der ökonomischen Basis der Gesellschaft erkämpft haben und weiterhin wirksame Faktoren im Bereich der ökonomisch-politischen Grundprozesse dieser Gesellschaft sind.

Berücksichtigt man die vier genannten Widerspruchsmomente, so verbietet sich jeder Versuch, den Ausbildungs- und Erziehungsbereich als mehr oder minder direkt abhängig

von vermeintlich eindeutigen, in ihrer Tendenz als übereinstimmend unterstellten und pauschal als „den Interessen des Kapitals entsprechend“ deklarierten Entwicklungen im Produktions-, Reproduktions- und Distributionsbereich anzusehen. Legte man aber die Annahme eines solchen direkten Determinationsverhältnisses zwischen Veränderungen im Produktions- und Distributionsbereich und den Anforderungen an die Ausbildung von Menschen durch das Erziehungs- und Bildungswesen bei gleichzeitiger Anerkennung der genannten Widersprüchlichkeiten zugrunde, so wäre nicht einmal erklärlich, wie es auch nur zu einem Minimum von Übereinstimmungen in den Zielsetzungen und Inhalten und zu minimaler Kontinuität der pädagogischen Arbeit in pädagogischen Institutionen, insbesondere im öffentlichen Bildungswesen, kommen könnte.

Man darf diese Kritik nun keineswegs ohne weiteres als Begründung für eine optimistische Einschätzung der möglichen Entwicklungen im Bildungsbereich betrachten. So haben etwa M. BAETHGE und Cl. OFFE unter Bezugnahme auf empirische Untersuchungen darauf hingewiesen, daß die in bestimmten Ansätzen der politischen Ökonomie des Ausbildungswesens – meistens im Anschluß an JANOSSY (1966) – unterstellte Voraussetzung, der wissenschaftlich-technische Fortschritt erfordere generell eine Höherentwicklung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus der Arbeitskraft und damit eine generelle Anhebung des Schulbildungsniveaus, die sich daher notwendig durchsetzen werde, und dieser Prozeß bringe zwangsläufig ein emanzipatorisches Potential bei den Betroffenen hervor, die ihre gesellschaftliche Lage nun eher durchschauen könnten, sich schon angesichts der ökonomischen Fakten nicht halten läßt. Allenfalls zeichnet sich eine Veränderung der Anforderungen derart ab, daß sog. extrafunktionale, an die zahlreichen konkreten Arbeitsvollzüge nicht mehr gebundene Fähigkeiten wie Mobilität, Disponibilität, Verantwortlichkeit in der Durchführung vorbestimmter Aufgaben, Umlernfähigkeit u.ä. im Beschäftigungssystem zunehmend wichtiger werden dürften.

14. Ein zweiter Kritikansatz gegenüber der deterministischen Position betrifft die Einschätzung der Funktion des Staates in seinem Verhältnis zu den ökonomischen Basisbedingungen einerseits, dem Erziehungs- und Bildungswesen andererseits. – Die tatsächlichen Funktionen des Staates können m. E. in beiden Beziehungen, zumal heute, nicht nach dem Modell „Staat als ausführendes Organ der ökonomisch Mächtigen, in zunehmendem Maße: der Monopole“, aber auch nicht nach dem Modell „Staat als ideeller Gesamtkapitalist“ begriffen werden. Das Funktionieren unseres Wirtschafts- und Gesellschaftssystems, das durch die politischen Funktionen, die der Staat wahrnimmt, gesichert wird, aber auch zahlreiche Widersprüche und Inkonsistenzen – z. B. in der staatlichen Bildungspolitik – wären nicht erklärbar, wenn man den Staat als direkt oder indirekt abhängig von einer Teilgruppe der Gesellschaft – und sei sie auch die ökonomisch mächtigste – oder als Instrument der ständig neuen, adaptiven Stabilisierung eines Gesamtsystems, das letztlich an (wenngleich in sich spannungsreichen) Kapitalinteressen orientiert sei, betrachten würde. Die notwendigen Stabilisierungsfunktionen, die der Staat in den Formen einer parlamentarischen Demokratie wahrnimmt, kann er nur ausüben dank einer relativen Autonomie, eines relativen Handlungsspielraums im Hinblick auf *alle* Einzelinteressen in der Gesellschaft. Diese Auffassung schließt keineswegs aus, daß in der Wahrnehmung dieser Ausgleichs- und Stabilisierungsfunktionen des Staates die Interessen der wirtschaftlich Stärksten in vielen Fällen letzten Endes das größte Maß an Berücksichtigung finden, auch in den bildungspolitischen Entscheidungen.

15. OFFE und BAETHGE, aber auch HABERMAS (1973a) u. a. haben in ihren politisch-ökonomischen Theorieansätzen eine Dimension benannt, auf die mindestens in parlamentarisch-demokratisch verfaßten Systemen alle Maßnahmen des Staates – in unserem Zusammenhang: wirtschafts- und sozialpolitische so gut wie bildungspolitische Maßnahmen – bezogen sein müssen, wenn sie akzeptabel sein, d. h. das politische Gesamtsystem nicht in revolutionäre Krisen hineinmanövrieren sollen: die „Loyalität der Massen“, d. h. ein jeweiliges Mindestmaß an Zustimmung der überwiegenden Bevölkerungsmehrheit zu den Regelungen des Gesamtsystems bzw. zu den politischen Entscheidungen, die für dieses Gesamtsystem relevant sind.

Während OFFE, BAETHGE und, soweit ich sehe, auch HABERMAS die Formel von der „Herstellung der Massenloyalität“, meistens mit dem Anklang der manipulativen Erzeugung von (Schein-)Einverständnis mit Maßnahmen, die nicht im „objektiven Interesse“ der Massen lägen, verwenden, gebrauche ich die Formel hier in einem strukturtheoretischen Sinne: Sie soll eine notwendige Funktion jedes nicht-despotischen politischen Systems und speziell seines öffentlichen Bildungswesens bezeichnen, die zwar manipulativ wahrgenommen werden *kann*, aber nicht muß. Sie *kann* durchaus auch auf dem Wege rationaler Aufklärung und differenzierter Argumentation erstrebt werden und schließt dann Kritik keineswegs aus, sondern kann zu „kritischer Loyalität“ führen.

Die Folgerung aus den vorangehenden Argumenten für die Deutung der bildungspolitischen Zentralaufgaben des Staates lautet: Seine Funktionen im Hinblick auf das Erziehungs- und Bildungswesen können nicht mit der Sicherung der für die gesellschaftliche Produktion notwendigen Arbeitsqualifikationen gleichgesetzt werden. Das Bildungswesen hat – auch aus der Sicht des polit-ökonomischen Ansatzes auf seinem neueren Entwicklungsstand gesehen – über die Aufgaben der Vermittlung genereller Voraussetzungen für den späteren Eintritt des jungen Menschen in Arbeitsprozesse bzw. die Vermittlung von Zusatz- oder Kompensationsqualifikationen an Erwachsene hinaus mindestens zwei weitere, vielleicht sogar primäre Aufgaben: Man kann sie im Anschluß an BAETHGE, OFFE und FEND als Allokations- (Vermittlung von Voraussetzungen für den Zugang zu ökonomisch-gesellschaftlich-politisch relevanten Positionen) und Selektionsfunktion einerseits und als Legitimations- und Identifikationsfunktion andererseits bezeichnen. Für die verschiedenen Erziehungsbereiche – z. B. auch die Schulformen – gilt es, das jeweilige Gewichtsverhältnis zwischen diesen Funktionen und die Veränderungsprozesse in Geschichte und Gegenwart zu untersuchen.

Nun versteht sich unser Gesellschaftssystem bzw. unser politisches System seinem Programm nach als ein demokratisches System, in dem – jedenfalls als Zielperspektiven – Prinzipien wie die Gleichheit der Lebens- und Bildungschancen, der Selbstbestimmungsmöglichkeit für jeden Bürger, der politischen Mitbestimmungsmöglichkeit jedes einzelnen, des Abbaus der Herrschaft von Menschen über Menschen usw. gelten. Dieses Selbstverständnis der Gesellschaft ist die prinzipiellste Legitimationsebene, die auch innerhalb des staatlich organisierten, unterstützten oder mindestens zugelassenen Erziehungs- und Bildungswesens zur Sprache kommen kann, ja kommen muß, wenn die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ihre Funktion, das gesellschaftliche System vor den Educandi zu rechtfertigen und letztere zum Leben in dieser Gesellschaft zu befähigen, wahrnehmen will. Damit ist aber prinzipiell die Möglichkeit gegeben, dieses Selbstverständnis mit der Realität zu konfrontieren, so daß die Diskrepanzen zwischen der programmatischen Selbstinterpretation der Gesellschaft als sozialer Demokratie und der Realität deutlich werden, latente oder manifeste Widersprüche zur Sprache kommen, Konflikte, Kritik und verändernde Handlungsperspektiven freigesetzt werden können.

Forschung und Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft werden, sofern sie sich reflektiert mit solchen Zielpinzipien identifizieren, u.a. die Frage stellen müssen, von welchen Bedingungen es abhängt, ob jene Möglichkeiten zur Erkenntnis von Widersprüchen, zur Entwicklung von Kritik und zum Aufweis von Handlungsperspektiven in den Organisationen und Interaktionen in pädagogischen Feldern wahrgenommen werden oder nicht.

16. Im Gegenzug gegen ökonomisch-deterministische Modellvorstellungen muß eine weitere Differenzierung vorgenommen werden; sie ist teils außerhalb, teils innerhalb marxistischer Denkansätze entwickelt worden und läßt sich mit dem Stichwort „relative Autonomie der pädagogischen Institutionen“ im Verhältnis zu ökonomischen Basisbedingungen (vgl. z.B. BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 190–228) und zu politisch-gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen umschreiben⁶. Die vorher umschriebenen Aufgaben pädagogischer Institutionen – beispielhaft am öffentlichen Bildungswesen verdeutlicht – erfordern, zumal auf dem industriellen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen, wissenschaftlichen Stand moderner Gesellschaften, ein hohes Maß an spezifisch pädagogischen Kenntnissen und Verfahrensweisen, von der Schulorganisation über Curriculumfragen oder die Lernorganisation bis zu Methoden- und Medienfragen. Es ist weder möglich, diese Kenntnisse und Verfahren von ökonomischen Bedingungen oder Anforderungen noch von politischen Zielsetzungen her direkt „abzuleiten“. Im Hinblick auf das Verhältnis von Produktion und Lernen hat I. SZANIAWSKI (1972, bes. S. 107ff.), die damit angedeutete Unterscheidung in die Formel gefaßt: Die innere Logik des Lernprozesses ist eine andere Logik als die innere Logik des Produktionsprozesses. Selbst wenn die Aufgabe des Bildungswesens, der jungen Generation Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, ganz unkritisch-technokratisch wahrgenommen würde, bedürfte es hier spezifisch pädagogischer Lösungen. Aus diesem Grunde muß diesen Institutionen und den in ihnen tätigen Personen in jedem Falle eine gewisse Selbstständigkeit zur Bewältigung ihrer Aufgaben gewährt, ja geradezu zugemutet werden. Das *kann* durchaus problematische Folgen haben:

- die Loslösung der pädagogischen Institutionen von den Entwicklungen in Ökonomie, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst usw.,
- die Ermöglichung jener immer wieder beklagten Lebensferne der Schule,
- die Konservierung längst überholter Vorstellungsmuster,
- die unbewußte Erzeugung von falschem Bewußtsein über die gesellschaftliche Realität,
- die Abkapslung etwa der Heimerziehung oder des Jugendstrafvollzuges von jener gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der zu leben diese Einrichtungen ihre „Klienten“ doch befähigen sollen,
- den interessegeleiteten Versuch der Institutionen bzw. der in ihnen arbeitenden oder sie stützenden Personengruppen, Geltung, Autoritätsansprüche, zugleich aber soziales Prestige gerade dadurch zu wahren, daß man sich gegen öffentliche Kontrolle abschirmt usw.

⁶ BOURDIEU-PASSERON betonen die „relative Autonomie“ des Bildungswesens in kapitalistischen Systemen allerdings nur im Hinblick auf das Wirtschaftssystem; gerade die in dieser Hinsicht bestehende „relative Autonomie“ ermögliche die – freilich verschleierte – Stabilisierungsfunktion des Bildungswesens für die bestehenden Klassenverhältnisse. – Die im folgenden betonte Ambivalenz der „relativen Autonomie“ des Bildungswesens, in der auch ihre kritisch-progressiven Möglichkeiten begründet liegen, kommt bei BOURDIEU-PASSERON, soweit ich sehe, nicht zur Geltung.

Aber es liegt in dieser relativen Selbständigkeit pädagogischer Institutionen andererseits auch die Möglichkeit, in einer gewissen Distanz zu ökonomischen und gesellschaft-politischen Verhältnissen Aufklärungsprozesse anzuregen, kritisches Bewußtsein zu vermitteln, Perspektiven der Veränderung zu eröffnen. Daß die Wahrnehmung solcher Möglichkeiten von ggf. erst zu erkämpfenden Handlungsspielräumen, von der Variabilität bürokratischer Kontrollen, von der Stützung durch gesellschaftlich relevante Gruppen und Organisationen (z.B. Gewerkschaften), von bestimmten Voraussetzungen auf der Seite der Lehrer bzw. der Erzieher, von den Ziel- und Inhaltsbestimmungen, den Methoden und Medien abhängig ist, liegt auf der Hand.

Für eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft ergibt sich als Forschungs- und Innovationsaufgabe, pädagogische Felder auf die in ihnen aufweisbaren Chancen und Begrenzungen für die Entwicklung solcher Möglichkeiten hin zu untersuchen bzw. diese Felder gezielt im Sinne der Vergrößerung von relativ freien Handlungsmöglichkeiten hin zu verändern. Ein Teil der in der Bundesrepublik in den letzten Jahren durchgeführten oder begonnenen Handlungsforschungsprojekte verstand sich als Beitrag zur Inangriffnahme solcher Aufgaben (vgl. HEINZE, MÜLLER, STICKELMANN, ZINNECKER 1975; ZINNECKER, STICKELMANN, MÜLLER, HEINZE 1975; GSTETTNER/SEIDL 1975; MOSER 1975; BLANKERTZ, GRUSCHKA 1975; KLAFKI 1976c).

Zum hermeneutischen Ansatz

17. Es gilt zunächst, die implizite Beziehung zwischen dem polit-ökonomischen Ansatz und der hermeneutischen Fragestellung zu skizzieren: Jene pädagogischen Institutionen, jene pädagogische Praxis und jene pädagogischen Bewußtseinsmomente bzw. Theorien, auf deren Zusammenhang mit ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnissen die polit-ökonomische Fragestellung als Bedingungsanalyse bzw. Ideologiekritik abhebt, sind ihrerseits jeweils sinnhaltige, bedeutungshaltige Phänomene. Im Beispiel: Diejenigen, die eine pädagogische Institution – eine Schule, ein Kinderheim, eine Jugendstrafanstalt, ein Jugendzentrum, eine Volkshochschule usw. – schaffen, einrichten, unterstützen, sprechen diesen Institutionen und der in ihnen vollzogenen pädagogischen Praxis bestimmte Aufgaben, bestimmte Ziele, m.a.W.: bestimmte pädagogischen Sinngebungen oder Bedeutungen zu. Entsprechendes tun diejenigen, die in solchen Institutionen als Erziehende bzw. Unterrichtende tätig sind, aber auch diejenigen, die darin als Schüler, Adressaten, Klienten, Educandi leben oder diejenigen, die als Bezugspersonen – Eltern, steuerzahlende Öffentlichkeit usw. – irgendein Interesse an der betreffenden Institution und der in ihr vollzogenen Praxis haben. Dabei können die Sinngebungen, die Bedeutungen, die die verschiedenen genannten Gruppen einer solchen Institution und der in ihr vollzogenen Praxis zusprechen, durchaus voneinander abweichen, ja sich ggf. widersprechen.

Analoges gilt nun für jede Form pädagogischer Praxis, also auch außerhalb bestimmter Erziehungsinstitutionen, überdies für pädagogische Bewußtseinsmomente – etwa die Erziehungsvorstellungen von Eltern oder Kindergärtnerinnen – oder für ausgearbeitete pädagogische Theorien: Wo immer man von pädagogischen Phänomenen oder Problemen spricht, handelt es sich um Sachverhalte, die in sich bestimmte Sinngebungen, Bedeutungssetzungen, Selbst- und Fremdinterpretationen enthalten, anders formuliert: für die solche Sinngebungen konstitutiv sind.

Damit ist jene Dimension der Probleme der Erziehungswissenschaft bezeichnet, auf die seit jeher hermeneutische Ansätze bezogen waren und bezogen sind – Hermeneutik hier als Inbegriff aller wissenschaftlichen Bemühungen um Sinnerschließung, Aufklärung von Bedeutungszusammenhängen verstanden. In diesem Sinne umfaßt Hermeneutik sowohl jene Varianten, die an die Tradition des 19. und 20. Jahrhunderts (SCHLEIERMACHER, DROYSEN, DILTHEY, BETTI, GADAMER, geisteswissenschaftliche Pädagogik) anknüpfen, als auch neuere Ansätze, die sich – wie vor allem bestimmte Richtungen der Phänomenologie (A. SCHÜTZ 1960, 1971; BERGER, LUCKMANN 1972) und des symbolischen Interaktionismus – auf die Ermittlung der konstitutiven Sinnbeziehungen der Alltagswelt bestimmter Menschengruppen („Lebensweltanalyse“) beziehen (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973; MOLLENHAUER 1972, S. 32–41; GRUPPE HAUPTSCHULE UND ASSOZIIERTE GRUPPE 1974; BEHNKEN/MÜLLER/ZINNECKER-KOCH 1975; PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT 1975).

Solche Sinngebungen, die pädagogische Institutionen, pädagogische Praxis (Interaktionen), pädagogische Theorien konstituieren, stehen in historischen Sinnzusammenhängen und sind durch sie geprägt. In ihnen sind – reflektiert oder unreflektiert – geschichtlich-gesellschaftlich vermittelte Sinngebungen. Deutungen pädagogischer Aufgaben und Möglichkeiten, interpretierte Erfahrung, Auffassungen über das Verhältnis von Erziehern und Educanden, über Individuum und Gesellschaft usw. aufgehoben, und solche Deutungen werden durch die Institutionen, durch die pädagogische Praxis und durch Theorien tradiert. In diese Deutungen sind wirkungsgeschichtlich in irgendeinem Grade explizite pädagogische Theorien, aber auch jene „Theorien ersten Grades“ (WENIGER) eingegangen, die einzelne Personen oder Gruppen ohne explizite und methodische Reflexion und systematische Forschung entwickelt und überliefert haben: Auffassungen von Familien über Familienerziehung in bestimmten sozialen Klassen oder Schichten, das Selbstverständnis, das Träger- und Bezugsgruppen bestimmter Schulformen – z. B. des Gymnasiums oder der Realschule – in bestimmten Epochen und in bestimmten Regionen bis hin zur einzelnen Schule entwickelt haben, die impliziten Selbstinterpretationen von Heimerziehern, aber auch von Heimzöglingen usw. usw.

18. Kritische Erziehungswissenschaft muß, wenn ihr an Veränderung der pädagogischen Praxis im Sinne demokratischer Leitprinzipien gelegen ist, diese in gegenwärtigen pädagogischen Institutionen, ihrer Praxis und ihrem expliziten oder impliziten Bewußtsein aufgehobene Deutungs- und Sinngebungsgeschichte immer wieder neu aufarbeiten, um die Praxis über sich selbst aufzuklären, so daß Bemühungen um kritische Weiterentwicklung oder Veränderung nicht einer in ihren Voraussetzungen unbegriffenen Ausgangssituation übergestülpt werden, sondern differenziert auf sie bezogen werden können.

19. Hermeneutik pädagogischer Institutionen und Interaktionen sowie der in sie eingegangenen oder auf sie bezogenen Theorien kann nicht bei sog. „subjektivem Sinnverstehen“, d. h. bei der Rekonstruktion des expliziten, vor allem in Texten niedergelegten, und des impliziten, in Handlungen, Stellungnahmen, Regelungen usw. zum Ausdruck kommenden Selbstverständnisses von Praktikern und Theoretikern der Erziehung, der Adressaten und aller relevanten Bezugsgruppen (z. B. der Eltern, erziehungspolitischer Entscheidungsträger usw.) stehenbleiben⁷. Im Prinzip gilt es

⁷ Es ist ein weit verbreitetes Mißverständnis zu meinen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik habe sich prinzipiell auf bloß immanentes Sinnverstehen, auf Auslegung des jeweils vorfindlichen, ausschließlich als erziehungsgeschichtlich vermittelt betrachteten Selbstverständnisses von Praktikern und Theoretikern der Erziehung beschränkt.

vielmehr, die jeweils vorfindlichen Sinngebungen pädagogischer Institutionen, Interaktionen und Theorien von ihren Entstehungsbedingungen her, die meistens über den innerpädagogischen Bereich hinaus in allgemeinere ökonomische, gesellschaftliche, politische, kulturelle Zusammenhänge hineinreichen, verstehbar zu machen und auf ihre Folgen hin zu befragen. Damit erst ist die Möglichkeit gegeben, Hermeneutik kritisch zu betreiben, und hier vermittelt kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft den hermeneutischen Ansatz mit dem polit-ökonomischen (vgl. dazu APEL 1973; HABERMAS 1971a, b, c; GADAMER 1971; RITSERT 1972; SANDKÜHLER 1972; KLAFFI 1971, 1976a, b). Das geschieht in zweifacher Hinsicht:

- Erstens muß eine so verstandene Hermeneutik die politisch-ökonomische Fragestellung in der Form ideologiekritischer Forschung aufnehmen: Sie konfrontiert das pädagogische Selbstverständnis mit eben jenen weiterreichenden historischen Zusammenhängen, in die es verflochten war oder ist, bzw. mit gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Realitäten unter der Frage, ob sich in den erschließbaren pädagogischen Vorstellungen über Erziehungsziele und Begabung, über die Lebensbedingungen von Kindern oder die Ursachen jugendlicher Delinquenz, über das Lehrangebot von Volkshochschulen oder die Struktur von Familien usw. womöglich unerkannte Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen spiegeln. Sie fragt also, ob jenes pädagogische Selbstverständnis gesellschaftlich vermitteltes falsches Bewußtsein, Ideologie (i. e. S. d. W.) ist.
- Zum zweiten muß so verstandene historisch-kritische Hermeneutik in wirkungsgeschichtlicher Perspektive danach fragen, ob es in der Geschichte pädagogischer Sinngebungsversuche ggf. „vergessene“ oder unterdrückte Ansätze gab, z. B. bestimmte demokratische Reformansätze; sie fragt nach den inner- und außerpädagogischen Gründen solchen Vergessens oder solcher Verdrängung, wiederum unter der Leitfrage, welche Interessen sich – ggf. unreflektiert – darin niedergeschlagen haben, und wird an dieser Stelle wiederum zur Ideologiekritik pädagogischer Denktraditionen.

20. Angesichts etlicher neuerer Beiträge, die sich als Ideologiekritik fröhren oder gegenwärtigen pädagogischen Bewußtseins verstehen, muß auch im Hinblick auf unser Thema auf die unverzichtbare Korrekturfunktion des sog. immanenten Sinnverstehens von pädagogischen Texten, Verlautbarungen und anderen Formen des Ausdruck pädagogischer Sinngebung hingewiesen werden: Das Aussprechen von Ideologieverdacht oder von ideologiekritischen Fragen darf nicht mit durchgeführten ideologiekritischen Analysen verwechselt werden! Wo ein Text oder ein anderes Sinndokument bzw. ein größerer tradierter Sinnzusammenhang nicht in gründlicher immanenter Analyse im Selbstverständnis seiner Autoren oder Rezeptoren entschlüsselt worden ist, wird sog. Ideologiekritik zur Spiegelfechterei, die auf ihre eigenen Mißverständnisse einschlägt.

21. Wenn vorher die Notwendigkeit der Verfolgung polit-ökonomischer bzw. ideologiekritischer Fragestellungen in einer kritisch verstandenen erziehungswissenschaftlichen Hermeneutik betont wurde, so weist die folgende Überlegung darauf hin, daß Hermeneutik und Ideologiekritik, konsequent verfolgt, aus sich selbst heraus auf die Notwendigkeit erfahrungswissenschaftlicher Forschung verweisen: Sobald hermeneutische und zumal ideologiekritisch ansetzende Analysen von pädagogischen Organisationsmomenten oder Interaktionszusammenhängen auf gegenwärtige oder zukünftige pädagogische Aufgaben hin ausgelegt werden – z. B. ein aus der kritisch-historischen Analyse der bisherigen Vorschulerziehung heraus entworfenes neues Vorschulerziehungskonzept, ein auf ent-

sprechende Weise entwickeltes Konzept der Betreuung von Jugendzentren o.ä. –, gehen in solche praxisbezogenen Sinnentwürfe unausweichlich Annahmen über faktisch wirksame Bedingungen (über „Realität“) ein: über aktuelle Interessen von Kindern und Jugendlichen, über Einstellungen von Erziehern, z.B. über ihre Innovationsbereitschaft, über Auswirkungen der vorgeschlagenen Konzepte usw. usw. Die Überprüfung, ob diese Annahmen richtig oder falsch sind, ist methodisch weder immanent-hermeneutisch noch ideologiekritisch-hermeneutisch möglich, sondern nur mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden. Damit verweisen Hermeneutik und Ideologiekritik zufolge der Reflexion auf ihre Voraussetzungen bzw. praktischen Konsequenzen selbst auf die Notwendigkeit empirischer Forschung.

Zum erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) Ansatz

22. Will kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und eine durch sie angeleitete Erziehungspraxis also nicht hinter dem heute möglichen Grad von Rationalität, besser: von Aufklärung ihrer Wirkungsvoraussetzungen und -möglichkeiten und damit ihrer Selbstkontrolle zurückbleiben, so muß sie sich auch empirischer Methoden bedienen. Denn sie ist nicht nur verpflichtet, ihre Zielsetzungen in diskursiver Form vor den Betroffenen zu verantworten, sondern auch dazu, ihre praktischen Empfehlungen und -maßnahmen mit Hilfe der Ermittlung der jeweiligen realen Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen zu rechtfertigen. Daraus ergibt sich zunächst ein Auswahlkriterium: Erfahrungswissenschaftliche Forschung im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft wird, auf unseren Fragenkreis bezogen, primär entweder selbst als Moment im Zusammenhang mit zielorientierten Innovationsversuchen zur Organisations- und/oder Interaktionsstruktur in pädagogischen Feldern, als Handlungsforschung, oder aber als Begleitforschung auftreten.

23. Nun ist empirische Forschung in den Sozialwissenschaften und auch in der Erziehungswissenschaft heute weithin mit einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Selbstinterpretation verbunden, nämlich mit dem sog. kritischen Rationalismus oder Neopositivismus (POPPER 1973, 1974; ALBERT 1964, 1968, 1971, 1972; BREZINKA 1971; RÖSSNER 1974, 1975). Im Selbstverständnis dieser wissenschaftstheoretischen Position ist es das Ziel empirischer Forschung, intersubjektiv überprüfbare Gesetze oder Quasi-Gesetze, mindestens aber statistische Zusammenhänge, m.a.W.: nomologisches Wissen zu ermitteln, und zwar dadurch, daß Hypothesen strengen Falsifikationsprüfungen ausgesetzt werden. Solche jeweils als vorläufig akzeptierten gesetzmäßigen oder statistischen Zusammenhänge erlauben Prognosen bzw. den Entwurf technologischer Anwendungen.

Es ist zu prüfen, wieweit diese Selbstinterpretation empirischer Forschung im Kontext kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft angemessen ist. In den folgenden Überlegungen werden einige Ansätze zu einer solchen Prüfung angedeutet.

24. Zunächst: Die Ermittlung von gesetzmäßigen bzw. statistischen Zusammenhängen im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft ist an die Bedingung gebunden, daß der Forschungsprozeß nicht faktisch den Zielen zuwiderläuft, um deretwillen er in Gang gesetzt wird. Zum Beispiel *kann* ein Test, der zur Ermittlung besonders förderungsbedürftiger Kinder in einer Schule dienen soll, die Ausgangsbedingungen der

geplanten Förderung erschweren, wenn er etwa erhebliche Frustrationen der betreffenden Kinder zur Folge hat.

Zum zweiten: Empirische Forschung, die in diesem Sinne handlungsrelevant werden soll, kann sich keineswegs an alle bisherigen Grundtheoreme des kritischen Rationalismus binden, z.B. an die technologische Interpretation des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die Trennung des Entstehungs- bzw. Entdeckungszusammenhanges wissenschaftlicher Hypothesen von ihrem Begründungszusammenhang bzw. ihrer Geltung usw., und sie braucht es nicht, ohne dabei etwa an wissenschaftlicher Strenge zu verlieren.

Überdies sind bestimmte, bisher für empirische Forschung meist als generell verbindlich angesehene Regeln (z.B. das Prinzip, daß die Validität oder die Reliabilität einer Untersuchung es – jedenfalls meistens – erfordere, daß die Untersuchten den Untersuchungszweck bzw. die leitende Fragestellung nicht kennen) darauf hin zu befragen, ob sie nicht generell auf falschen Voraussetzungen beruhen; mindestens müssen und können sie für eine am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung revidiert werden.

25. Mit diesen Andeutungen über notwendige Revisionen der am kritischen Rationalismus orientierten empirischen Forschung sollte verdeutlicht werden, daß die grundsätzliche wissenschaftstheoretische Fragestellung in unserem Zusammenhang nicht lautet: Ist kritisch-konstruktiv Erziehungswissenschaft mit der bisherigen wissenschaftstheoretischen Position des kritischen Rationalismus vereinbar – diese Frage muß m.E. verneint werden –, sondern: Wie ist Empirie als eine Form wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung innerhalb einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft als handlungsorientierter Disziplin möglich?

26. Diese Frage hat sich in den letzten Jahren an zwei Stellen als besonders dringlich erwiesen: Einerseits im Zusammenhang von Forschungen und Theorieansätzen im Rahmen des symbolischen Interaktionismus und seiner Rezeption im Bereich der Erziehungswissenschaft (z.B. MOLLENHAUER 1972; MOLLENHAUER, BRUMLIK, WUDTKE 1975; BRUMLIK 1973; KRAPPMANN 1971b), z.a. innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung (HAAG, KRÜGER, SCHWÄRZEL, WILDT 1972; HEINZE, MÜLLER, STICKELMANN, ZINNECKER 1975; ZINNECKER, STICKELMANN, MÜLLER, HEINZE 1975; MOSER 1975; GSTETTNER 1975a, b, 1976a, b; GSTETTNER/SEIDL 1975; RATHMAYR 1975; Themenhefte „Handlungsforschung“ der ZfP 1975, H. 5; 1976, H. 3 sowie betrifft: erziehung 1975, H. 5, S. 27–46).

Innerhalb des zuletzt genannten Ansatzes gibt es nun freilich Autoren (z.B. RADTKE 1975a, b; zur Kritik: KLAFKI 1976d; HAEBERLIN 1975; BLANKERTZ, GRUSCHKA 1975; MOLLENHAUER, RITTELMAYER 1975; WELLENREUTHER 1976), die insofern eine m.E. radikal überspitzte, anti-empirische Position vertreten, als sie die Anwendung aller oder der meisten innerhalb empirischer Forschung bisher verwendeter Methoden deshalb für unzulässig innerhalb kritisch-emanzipatorischer Erziehungswissenschaft halten, weil sie ihre „Gegenstände“ – hier: Personen, ihre Einstellungen und Handlungen – objektivieren. Demgegenüber läßt sich zeigen, daß jede Form von wissenschaftlicher Erkenntnis in einem bestimmten Sinne auf Objektivierung ihrer „Gegenstände“ bzw. „Themen“ angewiesen ist, wobei allerdings qualitativ unterschiedliche Formen von Objektivierung unterschieden werden müssen: So ist z.B. Objektivierung, die im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozeß vorgenommen wird, indem ein Sachverhalt durch Fragestellung und Methode als naturwissenschaftliches Erkenntnisobjekt konstituiert wird, von jener

Objektivierung zu unterscheiden, die eine Person in der Selbstreflexion, also im Hinblick auf sich selbst, vollzieht.

Auch kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft kann im Forschungsprozeß nicht grundsätzlich auf Objektivierung verzichten. Für sie muß die Frage nach der Rechtfertigung des Einsatzes empirischer Verfahren als Doppelfrage formuliert werden:

- a) Erfolgt die zeitweilige Objektivierung von Menschen, ihren Einstellungen und Handlungen im Interesse und mit dem Einverständnis der Betroffenen?
- b) Ist gesichert, daß die Ergebnisse der durch empirische Forschung Ermittelten in den Interessen- und Handlungszusammenhang der Erforschten re-integriert werden können?

27. Damit wird noch einmal der Zusammenhang von erfahrungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis thematisiert. Es wurde bereits erwähnt, daß nach herkömmlichem Verständnis empirischer Forschung das in ihr gewonnene nomologische Wissen die Aufstellung von Prognosen und den Entwurf von Technologien ermöglicht. Auf die Erziehungsproblematik übertragen würde aus nomologischen Erkenntnissen über pädagogische Zusammenhänge also die Möglichkeit pädagogischer Technologien bzw. Techniken folgen. Das dabei zugrundeliegende Denkmodell der Anwendung von Theorie auf „Praxis“ ist am technischen Eingriff des Menschen in die Natur gewonnen worden. Nach Analogie solcher Techniken und ihrer theoretischen Voraussetzung, der Technologien, werden auch Sozialtechniken bzw. Sozialtechnologien resp. pädagogische Techniken oder pädagogische Technologien gedacht. Damit wird aber der Unterschied von pädagogischer Praxis als Interaktion bzw. kommunikatives Handeln einerseits und technischem Eingriff in Naturvorgänge andererseits eingegeben.

Ich vermute, daß die Rede von pädagogischer Technologie und pädagogischen Techniken im Hinblick auf Erziehungsprobleme, wenn überhaupt, nur für sehr begrenzte Bereiche angemessen ist, vor allem dort, wo es um die Gestaltung materieller Voraussetzungen für Lern- und Erziehungsprozesse geht, also z. B. im Schulbau, beim Einsatz technischer Medien usw., nicht aber dort, wo sich das Interesse auf die pädagogischen Prozesse bzw. Interaktionen als solche richtet. Mindestens hier darf der Unterschied zwischen menschlichem, kommunikativem Handeln – „Praxis“ im Verständnis der klassischen und auch der modernen Praktischen bzw. Sozialphilosophie einerseits – und Technik im strengen Sinne des Wortes, verstanden als einseitig intentionales (nicht-reziprokes) Einwirken des Menschen auf Gegenständliches andererseits nicht verwischt werden. Freilich ist es ein offenes Problem, wie jener Vorgang begrifflich treffend bestimmt werden kann, durch den mittels empirischer Forschung gewonnenes nomologisches Wissen in pädagogische Interaktionen, in den Vollzug kommunikativen pädagogischen Handelns transponiert wird.

III. Ansätze zu einem Bezugsrahmen für kritisch-konstruktive Erziehungsforschung und eine entsprechende Erziehungspraxis im Hinblick auf Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern

Im folgenden Thesen- und Argumentationskomplex geht es darum, in Anknüpfung an einzelne Hinweise, die bereits innerhalb des Vorausgehenden gegeben wurden, Konsequenzen der umrissenen wissenschaftstheoretischen Position für die weitere erziehungs-

wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung und eine theoriegeleitete Innovationspraxis im Hinblick auf den im Thema bezeichneten Problemzusammenhang zu skizzieren.

28. Im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft wird – wie schon mehrfach angedeutet – die praxisorientierte Erforschung von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern durch die aufeinander bezogenen Frageansätze und Verfahren von Hermeneutik, Empirie, politisch-ökonomischer Bedingungsanalyse und Ideologiekritik erfolgen müssen; faktisch wird in den meisten Forschungsprojekten allerdings der Hauptakzent auf einem der genannten Aspekte liegen.

29. Es scheint mir im Sinne des zugrundegelegten Erkenntnisinteresses sachlich geboten zu sein, die Untersuchung des Verhältnisses von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern vom *Interaktionsaspekt* aus in Angriff zu nehmen. Denn pädagogische Interaktionen sind der Ort jener edukativen Prozesse, in denen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit entwickelt oder mindestens deren Entwicklung angeregt werden kann. Die zentrale Frage richtet sich auf die Struktur und die Bedingungen so verstandener Interaktionsprozesse, die hier grundsätzlich als historisch-gesellschaftlich vermittelte, nicht aber als notwendigerweise total gesellschaftlich determinierte verstanden werden. Zu den Bedingungen gehören die jeweiligen Organisationsmomente, die die Vorstrukturierung und den einesteils ermöglichenden, andernteils zugleich immer begrenzenden Rahmen für pädagogische bzw. pädagogisch relevante Interaktionen bilden. Vor allem über die Organisationsmomente sind pädagogische Interaktionen mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen und Prozessen vermittelt. Überkommene bzw. in der Praxis vorfindliche Organisationsmomente sind also unter dem Gesichtspunkt der angestrebten Interaktionen auf ihre Angemessenheit bzw. Veränderungsbedürftigkeit und -möglichkeit hin zu untersuchen; Theorie und Praxis müssen aber zugleich neue, den Interaktionszielen entsprechende Organisationsformen entwickeln und erproben.

Der in dieser These angedeutete Zusammenhang soll in den folgenden Thesen differenzierter bestimmt werden.

30. Zunächst gilt es, die Kriterien für die erziehungswissenschaftliche Erforschung und die Beurteilung beobachtbarer Interaktionsprozesse und für neue theoretische Vorentwürfe und entsprechende praktisch-pädagogische Versuche zur Ermöglichung bestimmter Interaktionsformen zu bestimmen. Die früher genannte Zielsetzung der Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung der Educanden (und der Erzieher) muß daher weiter aufgeschlüsselt werden, d.h. es müssen jene Komponenten (Grundfähigkeiten) benannt werden, die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit konstituieren. Zur Lösung dieser Aufgabe, die m.E. durchaus als Wiederaufnahme von Fragestellungen der Bildungstheorie bzw. einer pädagogischen Persönlichkeitstheorie auf gesellschaftstheoretisch vermitteltem Problemniveau interpretiert werden kann, liegen in neueren Arbeiten des symbolischen Interaktionismus (z.B. GOFFMAN 1967, 1973; ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973), in nicht-technologischen Kommunikationstheorien (z.B. BAACKE 1975; WATZLAWICK u.a. 1969), in sozialwissenschaftlich reflektierten Versionen der Psychoanalyse (LORENZER 1970, 1972, 1973), in der kritischen Rollentheorie (DREITZEL 1968; HABERMAS 1973c) und der kritischen Sozialisations- und Sprachtheorie (HABERMAS 1971, 1973b; OEVERMANN 1968, 1976; KLEIN-WUNDERLICH 1971; MAAS-WUNDERLICH 1972; HAGER, HABERLAND, PARIS 1973; WALTER 1973; KAMPER 1974; HURRELMANN 1976) sowie der philosophischen Anthropologie und Sozialphilosophie im

Umkreis der Kritischen Theorie (APEL 1973) wesentliche Ansätze vor, und es ist bereits mehrfach, so bei KLAUS MOLLENHAUER (1972), LOTHAR KRAPPMANN (1971a, b) u. a. versucht worden, solche Ansätze für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen.

Als Komponenten der komplexen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – stichwortartig folgende Grundfähigkeiten, deren Entwicklung durch Interaktionsprozesse ermöglicht werden müßte, zu nennen:

- verbale und extraverbale Kommunikationsfähigkeit (Fähigkeit, eigene Interessen, Erkenntnisse, Motive, Gefühle verbal und extraverbal ausdrücken und in Kommunikationen bzw. Interaktionen einbringen zu können);
- Fähigkeit zu reflektierter Rollenübernahme und Rollendistanz;
- Empathie (als Fähigkeit, eine Situation bzw. ein Problem vom Standpunkt des/der Interaktionspartner aus sehen zu können);
- Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, die Offenheit bzw. Unentschiedenheit von Situationen aushalten zu können, um kommunikativ nach rationalen Problemlösungen zu suchen) und Frustrationstoleranz;
- Selbststeuerungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, eigene Triebimpulse und Motive in Abwägung ihrer Folgen selbständig kontrollieren und unter Berücksichtigung der Interessen ggf. betroffener Bezugspersonen in sinnvolles Verhalten bzw. Handeln übersetzen zu können;
- Fähigkeit, sich eigener Trieberfahrungen und der eigenen Emotionalität angstfrei bewußt werden zu können;
- Kreativität und Problemlösungsfähigkeit;
- Kritikfähigkeit und Kritisierbarkeitsfähigkeit;
- Fähigkeit zu reflektierter Toleranz;
- Fähigkeit, soziale Beziehungen aufnehmen zu können, Kooperations- bzw. Solidaritätsfähigkeit;
- Fähigkeit, an praktischen Diskursen teilnehmen zu können, d.h. in kommunikativer Reflexion über die Geltung bzw. die Begründbarkeit von Werten, Normen, Handlungsmaximen argumentieren zu können.

Man könnte die Bedeutung eines solchen Komponentenkatalogs noch plastischer unterschreiben, wenn man den genannten Fähigkeiten jeweils ihre negativen Pendants, also die jeweils entsprechenden „Unfähigkeiten“ gegenüberstellen würde.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive muß die Frage gestellt werden, ob es notwendig oder möglich ist, die genannten (und ggf. weitere) Komponenten „nur“ als analytisch-hypothetische Konstrukte zu betrachten. Wenn sie allerdings für eine pädagogische Handlungstheorie fruchtbar gemacht werden sollen, muß immer unterstellt werden, daß solchen „Konstrukten“ (in irgendeinem Grade) eine Realität auf der Seite der interagierenden Subjekte entspricht oder entsprechen könnte.

Daß die genannten (und ggf. weitere) Komponenten in Beziehungen stehen, die z.T. hierarchischer Art, z.T. Wechselwirkungsrelationen sein werden, kann als sicher gelten, damit auch, daß sie im Zusammenhang erziehungstheoretischer Überlegungen und erziehungspraktischer Versuche nur in begrenztem Umfang isolierbar sind; angemessener wäre wahrscheinlich, von begrenzter Akzentuierbarkeit einzelner Komponenten oder Komponentenkomplexe zu sprechen.

31. Alle Grundqualifikationen der Interaktion sind nun in dem vorstehend skizzierten Katalog wie in fast allen entsprechenden Veröffentlichungen nur formal charakterisiert

worden. Emanzipatorische Qualität im früher angedeuteten Sinne gewinnen sie nur, wenn sie jeweils mit vom Selbst- und Mitbestimmungs- und vom Demokratieprinzip her legitimierbaren *Inhalten* vermittelt werden. Das soll an zwei knappen Beispielen verdeutlicht werden:

„Verbale und extraverbale Kommunikationsfähigkeit“ als Befähigung, eigene Interessen ausdrücken und in Kommunikationen bzw. Interaktionen einbringen zu können, gewinnt erst dadurch demokratische und humane Substanz, daß sie nicht zur Durchsetzung egoistischer bzw. partieller Gruppeninteressen verwendet wird, die dem Aufbau oder der Sicherung von Privilegien und Herrschaftspositionen gegenüber anderen Personen oder Gruppen dient, sondern indem sie in den Dienst von Bemühungen zum Abbau solcher Ungleichheiten, zum Aufbau gerechterer und humanerer Verhältnisse tritt. – „Frustrationstoleranz“ könnte – würde sie von jeder Bewertung der damit verbundenen Inhaltlichkeit gelöst – auch als Fähigkeit, inhumane Verhältnisse, Ausbeutungsbeziehungen, Herrschaft von Menschen über Menschen zu erdulden und etwaige Widerstandsmotive einzuschläfern, gedeutet werden. In *diesem* Sinne ist sie hier ersichtlich nicht gemeint, vielmehr in der Bedeutung, etwa Versagungen und Aufschub von Befriedigungen, die von demokratischen bzw. humanen Zielsetzungen her gerechtfertigt werden können, um der Verwirklichung solcher Ziele willen aushalten zu können.

Nun sind jedoch Prinzipien wie „Demokratisierung“ und „Humanisierung“ keine Axiome, die sich problemlos auf jeweils unterschiedliche historisch-gesellschaftliche Situationen anwenden ließen und mit gleichsam mathematischer Sicherheit bei allen Beurteilern der betreffenden Situation zum gleichen Ergebnis führen⁸. Die Auslegung jener Prinzipien ist vielmehr jeweils neu als Aufgabe argumentativer, diskursiver Interpretation und der Entwicklung eines in die Zukunft hinein jeweils vorläufigen, offenen, mindestens mehrheitlich akzeptierten und zugleich ständig kritisierbaren Konsenses zu betrachten.

32. Ein solcher Komponentenkatalog, der im einzelnen inhaltlich konkretisiert und als Gefüge von Teilfähigkeiten entfaltet werden müßte, stellt einen zielorientierten Bezugsrahmen für die Analyse bzw. die innovative Erprobung von Interaktion in pädagogischen Feldern dar. Welchen Bedingungen müssen Interaktionen genügen, wenn in ihnen z.B. verbale und extraverbale Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit usw. in jener vorher angedeuteten demokratischen und humanen Bestimmtheit angeregt und entwickelt werden sollen? Und umgekehrt: Welche Interaktionsstrukturen verhindern den Aufbau solcher Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten? Entsprechende Forschungen können wiederum an Vorarbeiten der bereits im Argument 30 genannten sozialwissenschaftlichen und philosophischen Disziplinen, aber auch an speziell erziehungswissenschaftliche Forschungen anknüpfen. So enthalten etwa die kommunikationstheoretischen und psychoanalytischen Untersuchungen über Kommunikationsstörungen (WATZLAWICK u. a. 1969; LORENZER 1970), Arbeiten über pathogene Sozialisation bzw. deviantes Verhalten (LAING, ESTERSON 1975; BATESON 1968; BRUSTEN, HURRELMANN 1973; ECKENSBERGER 1973; RICHTER 1963; GOFFMAN 1967; THIERSCH 1975),

8 Einer der entscheidenden Irrtümer in der Kritik VOGTS an der „kritischen Erziehungswissenschaft“ ist es, ihr zu unterstellen, sie habe eben diese Notwendigkeit ständig neuer Konkretisierung ihrer Leitprinzipien (und damit ggf. deren Modifikation in einem Diskurs- und Konsensfindungsprozeß) im Hinblick auf die jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und Situationen nicht gesehen. Vgl. VOGT 1976, bes. S. 147/148.

pädagogisch relevante Sozialisationsuntersuchungen über Interaktionsstrukturen in unterschiedlichen sozialen Gruppen und Schichten (ROLFF 1972; CAESAR 1972; MILHOFFER 1973; ORTMANN 1971; BECK 1973; BERNSTEIN 1972; OEVERMANN 1968, 1976) wichtige Ergebnisse oder Hypothesen. Entsprechendes gilt für die Anfänge von pädagogisch orientierten Lebensweltanalysen in der schulpädagogischen und sozialpädagogischen Forschung (MOLLENHAUER 1972, S. 32–41; MOLLENHAUER, BRUMLIK, WUDTKE 1975; GRUPPE, HAUPTSCHULE UND ASSOZIIERTE GRUPPE 1974; BEHNKE, MÜLLER, ZINNECKER-KOCH 1975; PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT 1975) und für einige neuere Ansätze in der Unterrichtsforschung (JACKSON 1968; RUMPF 1971 a, b, 1973; HEINZE 1976; SCHREINER 1973; TILLMANN 1976).

Wir wissen z.B. oder können mit mehr oder minder großer Wahrscheinlichkeit annehmen, daß Interaktionsstrukturen, die

- durch einseitige Dominanz eines Partners, meistens des Erziehers, aber auch z. B. eines Gruppenführers einer Jugendgruppe, damit durch mangelnde Reziprozität der Äußerungen und Perspektiven,
- durch emotionale Kälte,
- durch ausdrückliche oder (meistens) unausdrückliche Tabuisierung von Erfahrungsreichen (z. B. der Sexualität) aller oder einiger Interaktionspartner,
- durch Festlegung rigider sprachlicher Normen seitens der jeweils dominierenden Personen bei unterschiedlicher Sprachkompetenz der Interaktionspartner,
- durch den expliziten oder impliziten Zwang, zu schnellen oder eindeutigen Lösungen zu kommen,
- durch verinnerlichte, aber nicht kritisch angeeignete und damit auch suspendierbare Leistungsansprüche,
- durch double-bind-Beziehungen,
- durch mangelnde Anknüpfung an die Sozialisationsbiographien und die in einer bestimmten sozialen „Lebenswelt“ vorgeprägten Erfahrungen und Sichtweisen bestimmter Interaktionspartner usw.

gekennzeichnet sind, die Ausbildung der oder jeweils einiger der oben aufgezählten Fähigkeiten verhindern oder hemmen oder zur Ausbildung gegenläufiger psychischer Strukturen führen. Hier müßte weitere Forschung, die nun systematisch einerseits auf einzelne pädagogische Felder, andererseits auf die Beziehungen zwischen verschiedenen pädagogischen Feldern (z.B. Elternhaus – peer-group; Elternhaus – Berufswelt – Massenmedien und Freizeiterfahrung usw.) zu richten wäre, anknüpfen⁹.

33. Von entscheidender Bedeutung ist folgender Tatbestand: Nach positiven bzw. hinderlichen Interaktionsstrukturen für die Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit bzw. ihren Teilkomponenten zu fragen bedeutet, die Erzieher nicht allein als Organisatoren von Interaktionsprozessen und als Personen, die bestimmte Methoden verwenden, zu betrachten, sondern primär als Bezugspersonen *in* Interaktionen. Damit wird die Frage zentral, ob die Erzieher ihrerseits jene Selbst- und Mitbestimmungsqualifikationen besitzen, deren Entwicklung sie in pädagogisch strukturierten Interaktionssituationen den Educandi ermöglichen sollen, bzw. wie sie jene Qualifikationen erwerben

⁹ Vgl. dazu das von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT ausgeschriebene Schwerpunktprogramm „Sozialisationsprozesse Jugendlicher unter Einwirkung bestimmter Lernorte oder einer Mehrzahl von Lernorten“. In: DFG-Kommission Erziehungswissenschaft 1974, S. 968–970.

können. Das Komponentengefüge, das die Kriterien für die Erziehung der Educandi und die darauf gerichtete Beurteilung von Interaktionsstrukturen liefert, bildet auch den Ziel- und Beurteilungsrahmen für die „Erziehung der Erzieher“, also für Elternbildung, für die Ausbildung von Lehrern, Erwachsenenbildungsdozenten, Sozialpädagogen usw., darüber hinaus aber auch für die Interaktionsmöglichkeiten und -notwendigkeiten z. B. zwischen Lehrern und Eltern, Sozialpädagogen und in der Sozialadministration tätigen Personen, Lehrern und Schulverwaltung, pädagogischen Praktikern und Forschern usw.

34. Obwohl die Erforschung *vorfindlicher* Interaktionsprozesse und -strukturen unter den vorher skizzierten Fragestellungen als Klärung von Ausgangsbedingungen wichtig ist, dürfte es im Sinne des erkenntnisleitenden Interesses kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft dringlicher sein, Forschung als *Innovationsforschung* im Bezug auf praktische Veränderungsversuche in Gang zu bringen. Neben der *innovationsbegleitenden Forschung* verdient hier die *Handlungsforschung* besondere Förderung, weil sie nicht nur Interaktionsprozesse (und ihre Organisationsbedingungen) zu erforschen und daraus praxisrelevante Vorschläge herzuleiten versucht, sondern selbst neue Interaktionsformen zwischen den an den betreffenden Projekten Beteiligten, vor allem zwischen „Wissenschaftlern“ und „Praktikern“ entwickelt.

35. Die Kriterien, die für die Beurteilung bzw. den Entwurf von Interaktionsformen in pädagogischen Feldern genannt wurden, sind zugleich Kriterien für Analyse, Kritik und Neuentwürfe in der Dimension „Organisation“, hier, wie früher betont, verstanden als zusammenfassender Begriff für die Verstrukturierung der Rahmenbedingungen pädagogischer bzw. pädagogisch relevanter Interaktionen in pädagogischen Feldern. Die Leitfrage lautet: Welche Möglichkeiten bzw. Hindernisse enthalten vorfindliche Organisationsstrukturen – Institutionen, gesetzliche Regelungen, Curricula, Planungssysteme, Verfahrensvorschriften, intentionale oder unreflektierte pädagogische Handlungsregeln usw. – für die Verwirklichung von pädagogischen Interaktionen, die am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip orientiert sind? Konstruktiv gewendet: Welche Interpretationsspielräume, welche Veränderungschancen existieren angesichts der vorfindlichen Organisationsmomente in pädagogischen Feldern? Hier müßten die Entscheidungsstrukturen einerseits innerhalb einzelner pädagogischer Institutionen, z.B. einer Schule, einer sozialpädagogischen Einrichtung, einer Volkshochschule usw., andererseits im Bereich der übergreifenden Administration untersucht bzw. in Innovationsversuchen angegangen werden, die Offenheit oder Abschottung von Informationsmöglichkeiten für die auf ein pädagogisches Feld bezogenen Personengruppen, die Autoritätshierarchien und die sie ggf. stützenden Ideologien, die Kommunikationsmöglichkeiten usw., und zwar jeweils auch im Hinblick auf ihre historischen Entstehungs- und Tradierungsbedingungen und, als Mittel kritischer Distanzierung, in vergleichender Perspektive.

Auch für die Inangriffnahme dieses Aufgabenkreises gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaft einige Ansätze, an die die Diskussion, die weitere Forschung und theoriegeleitete Innovationsversuche anknüpfen können; in diesen Beiträgen ist z. T. die internationale Forschung bereits weitgehend aufgearbeitet worden. Gemeint sind Ansätze zu einer kritischen organisationsanalytischen Forschung, die z. T. direkt auf das Interaktionsproblem abheben, z. T. darauf beziehbar sind. Hier sind etwa – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und beispielhaft beschränkt auf den Bereich der Schulforschung – zu nennen:

- PETER FÜRSTENAU Überlegungen zur Psychoanalyse der Schule als Institution und zur Kritik der überkommenen Orientierung der Schulverwaltung am Bürokratiemodell unter Bezugnahme auf das sog. human-relations-Modell – Argumentationen, die höchstwahrscheinlich nicht nur für den Schulbereich, sondern in mehr oder minder ausgeprägtem Maße für alle anderen pädagogischen Institutionen, von der außerschulischen Jugendarbeit über die Sozialpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, fruchtbar sein dürften, wenn sie auch unter inhaltlichen Kriterien weiterentwickelt werden müßten (FÜRSTENAU 1969 a, b).
- FRANZ WELLENDOFS Untersuchungen über die szenischen Arrangements, die Rituale und Zeremonien im Bereich der Schule (WELLENDOF 1974).
- PIERRE BOURDIEUS und JEAN-CLAUDE PASSERONS am Beispiel des französischen Hochschulwesens entwickelte Analysen der gesellschaftlich-konservativen Wirkungen und der internen Strukturen eines Hochschulsystems (BOURDIEU, PASSERON 1971).
- HELMUT FENDS Entwurf eines Bezugssystems für die Analyse der Sozialisationswirkungen der Schule (FEND 1974b).
- GÜNTER SCHREINERS Untersuchungen des „Schulklimas“ zweier Schulen, d. h. der Art, wie Schüler und Lehrer ihre Schule wahrnehmen und wie sie sie sich wünschen (SCHREINER 1973).
- GEORGE LAPASSADES Institutionsanalysen, die im Zusammenhang mit der sog. Pédagogie institutionelle stehen und in das konstruktive Programm einer Erziehung ausmünden, die junge Menschen und Erzieher befähigen soll, in Orientierung am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip jeweils selbst situationsspezifisch „Institutionen“ (in der hier vorgeschlagenen Terminologie: Organisationsmomente als Ermöglichungsbedingungen für pädagogisch erstrebenswerte Interaktionen) zu schaffen und zu verändern (LAPASSADE 1972)¹⁰.

36. Abschließend soll noch einmal der Bezug zu den gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen hergestellt werden: Über die in den Organisationsmomenten jeweils gegebenen und als veränderbar betrachteten Vorstrukturierungen und Rahmenbedingungen sind, wie früher bereits betont, Interaktionen in pädagogischen Feldern mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen, also mit den ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen vermittelt. Diese These bezeichnet aber weniger (wie es zahlreiche sog. polit-ökonomische „Ableitungsversuche“ pädagogischer Probleme aus den letzten Jahren unkritisch unterstellen) eine gesicherte Erkenntnis als vielmehr eine noch ungelöste Forschungs- und eine permanente Innovationsaufgabe: Da „Vermittlung“ nicht oder nur im Extremfall „Determination“ (unausweichliche, inhaltlich festgelegte Bestimmtheit) bedeutet, verweist die These – im Rückbezug auf die Thesen und Argumente 10 bis 16 – auf einen Komplex offener Fragen: Der Zusammenhang zwischen jenen gesellschaftlichen Basisbedingungen, den Organisationsstrukturen in pädagogischen Feldern und den Interaktionen im Rahmen der Organisationsstrukturen muß für die verschiedenen pädagogischen Felder größtenteils erst erforscht werden; soweit wie möglich sollte das m. E. im Zusammenhang mit praktischen Veränderungsversuchen im Sinne der Kriterien einer am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip – als den positiven Korrelaten des Emanzipationsgedankens –

¹⁰ Vgl. zum Gesamtkomplex einer kritischen Organisationsanalyse der Schule im Hinblick auf die Vorstrukturierung von Interaktionsprozessen auch PETER 1973, FINGERLE 1973, LOHMANN/PROSE 1975.

orientierten Erziehung und einer auf sie bezogenen kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft geschehen.

Literatur

- ALBERT, H. (Hrsg.): Theorie und Realität. Tübingen 1964.
- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968.
- ALBERT, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971.
- ALBERT, H.: Konstruktion und Kritik. Hamburg 1972.
- APEL, K.-O.: Transformation der Philosophie. Zwei Bände. Frankfurt/M. 1973, insbesondere Bd. II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Zwei Bände, Hamburg 1973.
- AUERNHEIMER, G.: „Protestbewegung“ gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis. Über einige Neuerscheinungen zur Handlungsforschung. ZfP (22) 1976, S. 377–386.
- BAACKE, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1975².
- BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. b:e (5) 1972, S. 19–28.
- BAETHGE, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung I, hrsg. von H. ROTH und D. FRIEDRICH. Stuttgart 1975, 256–302.
- BATESON u. a.: Familie und Schizophrenie. Frankfurt/M. 1968.
- BECK, G.: Autorität im Vorschulalter. Weinheim 1973.
- BEHNKEN, I., MÜLLER, S., ZINNECKER-KOCH, G.: Elemente von Handlungsforschung in der Lebensweltuntersuchung von Arbeiterkindern. In: HEINZE, Th., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975, S. 214–226.
- BERGER, P., LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Stuttgart 1972³.
- BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. ZfP (17) 1971, S. 145–173.
- BERNSTEIN, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.
- BETRIFFT: ERZIEHUNG: Themenheft Handlungsforschung, 1975, H. 5, S. 27–46.
- BLANKERTZ, H., GRUSCHKA, A.: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? ZfP (21) 1975, S. 677–686.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, bes. 190–228.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- BRUMLIK, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt/M. 1973.
- BRUSTEN, M., HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973.
- CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Reinbek 1972.
- DFG-Kommission für Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. ZfP (20) 1974, S. 967–972.
- DREITZEL, H.-P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968.
- EICHNER, K., SCHMIDT, P.: Aktionsforschung – eine neue Methode? Soziale Welt 1974, S. 145–168.
- ECKENSBERGER, D.: Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt/M. 1973³.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974(a).
- FEND, H.: Koordinaten einer Theorie der schulischen Sozialisation. Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Forschungsberichte 15. Konstanz 1974²(b).
- FINGERLE, K. H.: Funktionen und Probleme der Schule. München 1973.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Zur Theorie der Schule, hrsg. von C.-L. FURCK. Weinheim 1969, S. 9–26 (a).
- FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Zur Theorie der Schule, hrsg. von C. L. FURCK, Weinheim 1969, S. 47–66 (b).
- GADAMER, H.-G.: Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu „Wahrheit und Methode“ und: „Replik“. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 57–82 bzw. S. 283–317.

- GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1967.
- GOFFMAN, E.: Interaktion. Spaß am Spiel-Rollendistanz. München 1973.
- GSTETTNER, P.: Organisationsstrukturen und Forschungsprobleme in einem komplexen Innovationsvorhaben. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. I. München 1975, S. 445–452 (a).
- GSTETTNER, P.: Aspekte curriculärer Kompetenz in der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrern. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. III. München 1975, S. 227–236 (b).
- GSTETTNER, P./SEIDL, P.: Sozialwissenschaft und Bildungsreform. Köln 1975, S. 101–122.
- GSTETTNER, P.: Zur Organisation von Wissenschaftsprozessen und Handlungszusammenhängen im Projekt „Bildungsforschung in Süd-Tirol“. In: HAMEYER, U., AREGGER, K., FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976, S. 309–324 (a).
- GSTETTNER, P.: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung – Analyse einiger Kommunikationsprobleme. ZfP (22) 1976, S. 321–333 (b).
- GRUPPE HAUPTSCHULE UND ASSOZIIERTE GRUPPE (BTZ Wiesbaden): Lebensweltanalyse. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 1974, S. 14–55.
- HAAG, F., KRÜGER, H., KLÜVER, J.: Aktionsforschung in der Diskussion. Soziale Welt 1975, S. 1–30.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Philosophische Rundschau, Beiheft 5, Tübingen 1967.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Zu Gadammers „Wahrheit und Methode“ und „Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik“. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 45–56 und S. 120–159.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie kommunikativer Kompetenz. In: HABERMAS, J., LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt/M. 1971, S. 101–141.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973(a).
- HABERMAS, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M. 1973, S. 118–194 (b).
- HABERMAS, J.: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M. 1973, S. 195–231 (c).
- HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. ZfP (21) 1975, S. 653–676.
- HAGER, F., HABERLAND, H., PARIS, R.: Soziologie + Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache. Stuttgart 1973.
- HEINZE, Th., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- HEINZE, Th.: Unterricht als soziale Situation. München 1976.
- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- JACKSON, Ph. W.: Live in classrooms. New York 1968.
- JANOSSY, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinungen und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt/M. 1966.
- KAMPER, D. u. a.: Sozialisationstheorie. Freiburg 1974.
- KLAFFKI, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: KLAFFKI, W. u. a.: Erziehungswissenschaft (Funkkolleg). Frankfurt/M. 1971, Bd. 3, S. 126–153.
- KLAFFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 13–49 (a).
- KLAFFKI, W.: Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft – Eine Problemskizze. In: KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 50–55 (b).
- KLAFFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 59–96 (c).
- KLAFFKI, W.: Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts. In: KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 97–116 (d).
- KLEIN, W., WUNDERLICH, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt/M. 1971.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971(a).
- KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In:

- Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e-Reaktion. Weinheim 1971, S. 161–183 (b).
- LAING, R. D., ESTERSON, A.: Wahnsinn und Familie. Familien von Schizophrenen. Köln 1975.
- LAPASSADE, G.: Gruppen, Organisationen, Institutionen. Stuttgart 1972.
- LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern/Stuttgart 1963.
- LOHMANN, Chr., PROSE, Fr.: Organisation und Interaktion in der Schule. Köln 1975.
- LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M. 1970.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M. 1972.
- LORENZER, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion. Frankfurt/M. 1973.
- MAAS, U., WUNDERLICH, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt/M. 1972.
- MEY, H.: Studien zur Anwendung des Feldbegriffs in den Sozialwissenschaften. München 1965.
- MILHOFFER, P.: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den Konsequenzen familialer Sozialisation. Frankfurt/M. 1973.
- MOLLENHAUER, K.: Emanzipation und Erziehung. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Soziale Bedingungen familialer Kommunikation. Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts. München 1975.
- MOLLENHAUER, K., RITTELMAYER, Chr.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative. ZfP (21) 1975, S. 687–693.
- MOLLENHAUER, K., BRUMLIK, M., WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München 1975.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968, S. 297–356.
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976, S. 34–52.
- OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt/M. 1972.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. – Ansätze einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung I, hrsg. von H. ROTH und D. FRIEDRICH, Stuttgart 1975. S. 217–252.
- ORTMANN, H.: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. München 1971.
- OTTOMEYER, K.: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Vorüberlegungen zur systematischen Vermittlung von Interaktionstheorie und Kritik der Politischen Ökonomie. Gießen 1976².
- PETER, H. U.: Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen 1973¹⁰.
- POPPER, K. R.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1974².
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975.
- RADTKE, F. O.: Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung. – Bemerkungen zu KLAFFIS Schilderung des ‚Marburger Grundschulprojekts‘. Beiträge zur Bildungstechnologie 1975, H. 1, S. 11–25 (a).
- RADTKE, F. O.: Für eine andere Bildungsforschung. päd. extra 1975, H. 21/22, S. 20–26 (b).
- RATHMAYR, P.: Forschung für die Praxis. Dissertation Innsbruck 1975.
- RICHTER, H. E.: Eltern, Kind, Neurose. Stuttgart 1963.
- RITZERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt/M. 1972.
- ROLFF, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972⁵.
- ROLFF, H. G.: Thesen zu: Polit-ökonomischer Rahmen der Analyse von Sozialisationsprozessen in pädagogischen Institutionen. Neue Sammlung (14) 1974, S. 319–322.
- RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft und kritische Pädagogik. Stuttgart 1974.
- RÖSSNER, L.: Rationalistische Pädagogik. Ein erziehungswissenschaftliches Programm. Stuttgart 1975.
- RUMPF, H.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig 1971 (a).

- RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Neue Sammlung (11) 1971, S. 393–411 (b).
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. ZfP (19) 1973, S. 391–416.
- SANDKÜHLER, H. J.: Hermeneutik und Ideologiewissenschaft. In: Hermeneutik als Kriterium für Wissenschaftlichkeit? Der Standort der Hermeneutik im gegenwärtigen Wissenschaftskanon. Loccum Kolloquien 2, Hrsg. von U. GERBER. Loccum 1972, S. 158–169.
- SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Frankfurt/M. 1973.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien 1960.
- SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M. 1971.
- STEINERT, H.: Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart 1973.
- SZANIAWSKI, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Weinheim 1972.
- THEUNISSEN, M.: Gesellschaft und Geschichte. Zur Kritik der kritischen Theorie. Berlin 1969.
- THIERSCH, H.: Abweichendes Verhalten – Definitionen und Stigmatisierungsprozesse. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 2. Stuttgart 1975, S. 345–382.
- TILLMANN, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt/M. 1976.
- VOGT, K.: „Kritische Erziehungswissenschaft“ – kritisch betrachtet. Westermanns Pädagogische Beiträge (28) 1976, S. 142–151.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. 3 Bde., Stuttgart-Bad Canstatt 1973.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bonn-Stuttgart 1969.
- WELLENDOFF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1974².
- WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell „theoriegeleiteter“ Handlungsforschung. ZfP (22) 1976, S. 343–356.
- ZINNECKER, J., STICKELMANN, B., MÜLLER, E., HEINZE, Th.: Die Praxis von Handlungsforschung. München 1975.

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern¹

„Der in dieser Stadt nach dem Wunsche seiner Erziehungsberechtigten, aber gegen seinen eigenen Willen Aufgewachsene und von frühester Kindheit an mit der größten Gefühls- und Verstandesbereitschaft für diese Stadt einerseits in den Schauprozeß ihrer Weltberühmtheit wie in eine perverse Geld- und Widergeld produzierende Schönheits- als Verlogenheitsmaschine, andererseits in die Mittel- und Hilflosigkeit seiner von allen Seiten ungeschützten Kindheit und Jugend wie in eine Angst- und Schreckensfestung Eingeschlossene, zu dieser Stadt als zu seiner Charakter- und Geistesentwicklungsstadt Verurteilte, hat eine, weder zu grob, noch zu leichtfertig ausgesprochen, mehr traurige und mehr seine früheste und frühe Entwicklung verdüsternde und verfinsternde, in jedem Fall aber verhängnisvolle, für seine ganze Existenz zunehmend entscheidende, furchtbare Erinnerung an die Stadt und an die Existenzumstände in dieser Stadt, keine andere“ (Th. BERNHARD, *Die Ursache*, S. 8).

In diesem Textauszug von THOMAS BERNHARD ist das Thema, über das ich sprechen soll, präziser angegeben, als in den Texten, die unter dem Namen von Wissenschaft sich um die Klärung der Fragen zu bemühen scheinen, von denen mit Hilfe der Stichworte „Interaktion“ und „Organisation“ die Rede sein soll. Jedenfalls gilt das für *meine* Sicht, für das, was *mir* an diesem Thema wichtig ist, für die Art, in der man, wie *ich* meine, das Thema behandeln sollte. Wovon ist bei THOMAS BERNHARD die Rede?

1. Es handelt sich um einen autobiographischen Text, also um die Darstellung einer subjektiven Erfahrung. Ein Mensch teilt mit, was ihm unter dem Namen „Erziehung“ angetan wurde, und wir erfahren, in welchen sprachlichen (kognitiven) Mustern er diese Erfahrung darstellt; genauer sollten wir vielleicht sagen: wir beobachten die Erfahrung THOMAS BERNHARDS, die für uns hier nichts anderes ist als die Darstellung in seinen sprachlichen Mustern.

2. Das Ensemble von Interaktionen, das auch für BERNHARD „Erziehung“ heißt, wird als nach institutionellen Regeln verlaufend dargestellt: Es ist nicht von den konkreten Individuen die Rede, die seine Eltern waren, sondern von seinen „Erziehungsberechtigten“, von der Rechtsförmigkeit jener Interaktionen also, die sich zwischen Eltern und Kindern abspielen; nicht von *seiner* Erziehung allein, die sich von der anderer unterscheidet, sondern auch, was Kindern allgemein widerfährt.

3. Diese institutionalisierte Interaktion wird in einer Herrschaftsdimension beschrieben, in der die Beteiligten sich nach Gründen ihres Handelns unterscheiden: BERNHARD wächst zwar „nach dem Wunsche seiner Erziehungsberechtigten“, aber „gegen seinen Willen“ in jener Stadt auf. Die „Gefühls- und Verstandesbereitschaft“ bleibt eingekerkert

¹ Der Text ist gegenüber der Vortragsfassung leicht geändert.

in die „Hilflosigkeit seiner von allen Seiten ungeschützten Kindheit und Jugend“, „wie in eine Schreckensfestung“.

4. Das ganze Geschehen ist in eine weitere gesellschaftliche Situation eingefügt, deren Symbol hier die Stadt Salzburg ist, in – wie BERNHARD sagt – „Existenzumstände in dieser Stadt“, die in einer Art verzweifelter Kontraktion auf einen Begriff gebracht, deren erfahrene Realität – und das ist offenbar eine Erfahrung von „Gesellschaft“ – sinnlich nachvollziehbar gemacht wird, sofern Symbole überhaupt so etwas vermögen: Das Kind wurde „in den Schauprozeß ihrer Weltberühmtheit wie in eine perverse Geld- und Widergeld produzierende Schönheits- als Verlogenhheitsmaschine“ hineingezogen.

5. Und dies alles wird in einem einzigen Satz dargestellt, freilich in einem komplizierten hypotaktischen Gefüge. Und dies mit gutem Grund: bei der Sache, von der die Rede ist, handelt es sich offenbar um einen Komplex von Ereignissen, die – wollte man sie gesondert darstellen – ihre eigentümliche Bedeutung verlieren würden; eine Bedeutung, die nur in der gleichzeitigen Präsenz aller Komponenten die gleiche bleibt. Die konkrete Erfahrung kann für BERNHARD offenbar nur durch solche Gleichzeitigkeit – wenigstens die eines Satzes – dargestellt werden. Die analytische Auflösung in ihre einzelnen Momente müßte – so möchte ich interpretieren – den Sinn verfälschen, den die Darstellung jener Bedeutung hat.

Ich sagte eingangs, daß mir in dem Zitat von THOMAS BERNHARD das Thema präziser angegeben zu sein scheint, als anderenorts. Indessen: es ist die Präzision der ästhetischen, nicht der wissenschaftlichen Darstellung der Welt. Sind wir an der Prüfung der intersubjektiven Gültigkeit dargestellter Erfahrung interessiert, dann müssen wir – wohl oder übel – die Komplexität solcher Darstellung auflösen bzw. reduzieren, und zwar auf solche Problemstellungen, die mit unseren, den wissenschaftlichen Mitteln bearbeitbar sind. Der erste Schritt in dieser Richtung ist die Klassifikation des Objektbereichs. Auch THOMAS BERNHARD klassifiziert, und zwar – sehr vergrößernd angedeutet – in folgende Ereignis- oder Phänomen-Klassen:

- *Kategorien zur Beschreibung des Subjektes*: „Wunsch“ und „Wille“, „Gefühls-“ und „Verstandesbereitschaft“, „Mittel-“ und „Hilflosigkeit“, „Charakter-“ und „Geistesentwicklung“, „Erinnerung“.
- *Kategorien zur Beschreibung der „Existenzumstände“*: „Geld“ und „Widergeld“, „Schönheits- als Verlogenhheitsmaschine“, die „Stadt“.
- *Kategorien zur Beschreibung der Mittelglieder zwischen dem Subjekt und seinen Umständen*: „Erziehungsberechtigte“, „Schreckensfestung“, „Eingeschlossene“, „Verurteilte“.

Der Vorstand der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, als er das Thema formulierte, klassifizierte anders:

- pädagogische und – offenbar doch – nicht-pädagogische Felder. Th. BERNHARDS „Existenzumstände“, der Geldverkehr, die „Verlogenhheitsmaschine“ der bürgerlich-salzburgischen Kultur: gehören sie dazu?
- Organisationen: Sind das auch die „Erziehungsberechtigten“ in ihrer Rolle oder hat man dabei eher an MAX WEBER gedacht, an Verwaltung, Hierarchie, Professionalisierung, Entscheidungskompetenz, Qualifikation?
- Interaktionen: Das ist keine Kategorie zur Beschreibung von Subjekten, so wie es

THOMAS BERNHARD offenbar im Auge hat; mit ihr sollen Handlungen beschrieben werden, Mitteilungsmodi, Verständigungen, Deutungen, Schemata.

Ich könnte mir nun – im Sinne des Themas – Hypothesen denken, in denen die Ausdrücke „Interaktion“, „Organisation“ und „pädagogisches Feld“ oder ihre sprachlichen Äquivalente Terme sind, die in einen logischen und empirisch sinnvollen Zusammenhang gebracht werden; also z. B. die folgende Formulierung von HURRELMANN:

„Der Spielraum für die Veränderung der unsere Schulen kennzeichnenden hierarchischen, starr leistungsfixierten und gegenüber individuellen Bedürfnissen und Affekten relativ repressiven Interaktions- und Kommunikationsstrukturen ist sehr klein“ (HURRELMANN 1975, S. 203).

Näher bestimmte oder doch wenigstens näher bestimmbare Elemente von Interaktionen werden hier zu „Strukturen“ zusammengefaßt, von denen angenommen wird, daß sie eine spezifische Wirkung auf „Bedürfnisse und Affekte“ haben, andererseits aber selbst abhängig sind von Systemmerkmalen einer Organisation (Hierarchie und Leistungserwartung) – und dies soll gelten für das pädagogische Feld „Schule“. Das, was von THOMAS BERNHARD als komplexe Gleichzeitigkeit, eher als ein semantisches Feld dargestellt wurde, das wird hier nach abhängigen und unabhängigen Variablen gegliedert, gleichsam nach Maßgabe des herrschenden Habitus der Sozialwissenschaft klassifiziert. Der Erfolg, den diese Vorgehensweise hat, d. h. der Erkenntnisgewinn, den sie erbringt, scheint mir unbestreitbar und besonders in zweierlei Hinsicht unproblematisch zu sein:

- Man kann tatsächlich mit Erfolg Gesellschaften in Teilsysteme klassifizieren, von denen das Erziehungssystem eines ist, innerhalb solcher Teilsysteme „Organisationseinheiten“ ausmachen, die definierte Ziele verfolgen und „mit deren Hilfe die Interaktionsprozesse grundlegend aufgebaut und Interaktions- und Handlungszusammenhänge strukturiert“ werden (HURRELMANN 1975, S. 31).
- Andererseits scheint plausibel, daß diejenigen sozialen Gebilde, die in der Sozialwissenschaft als „Organisationen“ klassifiziert werden, ein Spezifikum moderner Gesellschaften sind, wenn „modern“ heißen soll: Gesellschaften, die ihre Reproduktionsprobleme nicht auf der Basis von face-to-face-Beziehungen lösen können, sondern dazu abstrakter Steuerungsinstrumente bedürfen. In diesem Sinne hat LUHMANN beispielsweise das gegenwärtige System sozialer Hilfen beschrieben im Vergleich zu den Hilfe-Systemen archaischer Kulturen (LUHMANN 1973).

Folgt man einer solchen Klassifikation gesellschaftlicher Ereignisse, dann liegt ein Modell nahe, das HURRELMANN entworfen hat und in der Familie, Schule und Beruf als Komponenten des gesellschaftlichen Teilsystems „Erziehung“ erscheinen, innerhalb dessen Interaktionen unter besonderen organisatorischen Bedingungen im Hinblick auf Ziele und Mittelwahl so abgestimmt werden, daß die Reproduktion des gesellschaftlichen Systems im Ganzen nicht gefährdet wird.

So *kann* man über Organisation und Interaktion reden; man *muß* es aber nicht. Ich möchte im folgenden das Thema so behandeln, daß Organisation und Interaktion nicht als zwei mehr oder weniger kovariierende Variable bestimmt werden, sondern als verschiedene Aspekte desselben Gegenstandes, den ich interpersonales Handeln nenne. THOMAS BERNHARD hat diese Auffassung des Themas dadurch symbolisiert, daß er alles in einem Satz zusammenzog und die Aspekte des Gegenstandes gleichsam nach den Regeln der Grammatik verknüpfte. Ich möchte meine Auffassung des Themas dadurch erläutern, daß ich – der Klassifikation BERNHARDS folgend – drei Ebenen der Analyse interpersonalen

Handelns vorschläge: die Ebene der *Möglichkeitsbedingung* für das Interagieren von Subjekten (1); die Ebene der *Verhältnisse*, die solchen Interaktionen historisch Sinn und Richtung geben (3); die Ebene der Organisiertheit von Interaktion unter besonderen *institutionellen* Bedingungen (2).

Zuvor jedoch möchte ich kurz auf einen Einwand eingehen, der an dieser Stelle möglich, wenngleich nicht sinnvoll wäre: Es ist ein inzwischen schon traditionell gewordener Streit, ob man die Erforschung pädagogischer Prozesse mit makro- oder mikrosozialen Themen oder Fragestellungen beginnen solle, ob man zunächst einen Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhanges sich bilden müsse, innerhalb dessen Erziehungsvorgänge lokalisiert werden können – eben dies könnte mir hier schon vorgehalten werden – oder ob man im ersten Schritt sich nicht eine präzise Vorstellung davon verschaffen solle, wie die Beziehungen der Menschen zueinander beschaffen, welches und wie die Mittel sind, deren sie sich, deren wir uns, in den einfachen, alltäglichen Formen interpersonalen Handelns bedienen. Diese Frage ist denkbar ungeeignet, zum Gegenstand *prinzipieller* Kontroversen gemacht zu werden. Jedem, der über Erziehung in einer definierten historischen Situation redet, kann beides vorgehalten werden: Er müsse wissen, welche gesellschaftliche Funktion ein je besonderes pädagogisches Ereignis habe, um die Bedeutung seiner einzelnen Elemente auszumachen, das pädagogische Geschehen nach seinen Gründen und Zwecken erklären zu können – oder : er müsse wissen, was das für die beteiligten Individuen überhaupt ist: ein pädagogisches Ereignis; was dort mit welchen Mitteln geschieht, was die Beteiligten überhaupt tun, wenn sie versuchen zu lehren, zu lernen, sich zu verständigen, ein Selbstbild zu entwickeln usw. Solche Vorhaltungen sind zwar bedenkenswert, für den je konkreten Forschungsprozeß jedoch folgenlos, weil sie offenbar weit über das hinausgehen, was gegenwärtig von den streitenden Parteien eingelöst werden kann. Man sieht das – um ein Beispiel zu nennen – an den beiden so gut etikettierten theoretischen Positionen einer „materialistischen“ und „interaktionistischen“ Handlungs- und Sozialwissenschaft: In materialistisch oder makrosozial ansetzenden Untersuchungen erscheinen die Bestimmungen der interpersonalen pädagogischen Situation nur noch Illustrationen dessen, was makroanalytisch postuliert oder analysiert wurde; die Methode ist häufig der nur noch auf Plausibilität rechnende Analogie-Schluß, der Nachweis struktureller Ähnlichkeiten an ausgewählten Beispielen. In interaktionistisch orientierten Arbeiten dagegen finden wir zwar viel Analyse von interpersonellen Vorgängen im Detail, auch mit relativ reichhaltigem analytischen Instrumentarium, der Bezug aber zu den besonderen historisch-gesellschaftlichen Kontexten, zu gesellschaftlichen Funktionen und den Bedingungen solcher Funktionen findet nur in der Form von Andeutungen und Verweisen, in Versicherungen, daß man diesen Aspekt nicht vergessen habe oder gar, daß er zukünftig noch auszuarbeiten sei, statt. Die wechselseitige Kritik dieser Positionen – wenn man die Art, in der die Auseinandersetzung geführt wird, überhaupt Kritik nennen will – hat, wenn ich recht sehe, bisher keinen Erkenntnisfortschritt gebracht. Fortschritt indessen zeigte sich dort, wo Untersuchungen in ein gleichsam mittleres Feld vorstießen, wo der Gegenstand als interpersonales Handeln bestimmt wurde und versuchsweise analytische Begriffe zur Beschreibung nicht von je besonderen und konkreten Interaktionen, sondern von generellen Mustern oder Strukturen vorge schlagen oder erprobt wurden. Das ist – nach meiner Kenntnis der Lage – z. B. der Fall in den Arbeiten von BOURDIEU/PASSERON, bei CICOUREL und der unter dem Namen Ethnomethodologie auch jetzt bei uns bekannt werdenden Forschungsrichtung, im ethnologischen Strukturalismus, besonders aber auch in der marxistischen Studie OTTOMEYERS. Ich will versuchen, mich in dem gleichen Problemfeld zu bewegen.

1. Organisierte Interaktion in ihrer fundamentalen Gestalt

In einem Aufsatz mit dem Titel „Generative Semantik und die Struktur der sozialen Interaktion“ führt CICOUREL folgendes Zitat von DE MAURO an und interpretiert es als Beschreibung der für interpersonelles Handeln in jedem Fall geltenden Grundstruktur:

„In dem Maße, in dem du der gleichen Gemeinschaft angehörst wie ich, warst du einem sprachlichen und kulturellen Training unterworfen, das meinem ähnelt, und in dem Maße habe ich deshalb gute Gründe für die Annahme, daß deine Aussagen für uns beide eine ähnliche Bedeutung haben. Und die „Hypothese“, die ich aufstelle, wenn ich dich sprechen höre, ebenso wie du sie aufstellst, wenn du mit mir sprichst, wird für uns beide durch unser gesamtes Verhalten bestätigt“ (Zit. nach CICOUREL 1976).

An diesem Zitat ist mir dreierlei wichtig:

1. Interpersonales Handeln kommt nur zustande, sofern es für die Partner der Interaktion geteilte Bedeutungen gibt, d.h. Symbole, die sich für alle Beteiligten mit der Vorstellung gleicher Operationen verbinden. Man kann diesen Satz auch als den Bestandteil einer Definition verstehen und so formulieren: „Interpersonale Handlung“ sollen nur solche Situationen heißen, in denen... usw.

2. Das Verhalten der Partner zueinander ist organisiert, geordnet, und zwar dadurch, daß beide durch eine kognitive Struktur verbunden sind: Sie operieren mit Hypothesen über ihr wechselseitiges Verhalten, die sich auf die Bedeutung gründen, die die verwendeten Symbole haben (dies ist übrigens ein Hinweis darauf, daß wissenschaftliche Methode nichts ist, als eine Art Perfektionierung dessen, was auch die Grundlage des Alltagshandelns darstellt). Daß das Verhalten der Partner zueinander „organisiert“ ist, heißt also hier nichts anderes, als daß sie beide Regeln folgen, die das Kodieren von Gemeintem betreffen und die Zuordnung eines solchen Kodes (solcher Symbole) zu entsprechenden Operationen des interpersonalen Verkehrs.

3. Die Verwendung des Ausdrucks „Gemeinschaft“ in dem zitierten Text („In dem Maße, in dem du der gleichen Gemeinschaft angehörst wie ich“) sollte nicht irreführen. Zwar enthält der Ausdruck eine historische Einschränkung. Diese Einschränkung aber ist nicht identisch mit den Bezugssystemen, die innerhalb einer Gesellschaft oder Kultur in der Form von Klassen oder Schichten bestehen. Diese „Gemeinschaft“ ist überall dort gegeben, wo überhaupt noch sinnvolle Interaktion möglich ist – und das ist selbst in der Beziehung zu Schizophrenen der Fall. Aber auch diese Erläuterung bleibt noch mißverständlich, und zwar nach der anderen Seite hin: In interpersonalen Situationen wird nicht nur je ein *Ausschnitt* aus dem komplexeren sozialen Zusammenhang präsentiert, dem die beteiligten Partner zugehören; diese Situationen selbst müssen so gedacht werden, daß die immer noch relative Vielfalt der Situationsthematik nur *eingeschränkt* aktualisiert wird, und zwar nach Maßgabe der Wahrscheinlichkeit, mit der jene Hypothese – die „Annahme, daß deine Aussagen für uns beide eine ähnliche Bedeutung haben“ – bestätigt werden kann.

Es ist offenbar sinnvoll, damit zu rechnen, daß interpersonale Situationen, in dem Maße, in dem ein „working consensus“ hergestellt wird (der interaktionistische Ausdruck für die stattfindende interpersonale Prozedur), in einigen Dimensionen jene „Gemeinschaft“ herstellen oder bestätigen, in anderen verleugnen oder die entsprechende Hypothese

falsifizieren. – Im idealisierten Normalfall von Alltagsinteraktionen ist dieser Sachverhalt beunruhigend: Man entdeckt Vieldeutigkeit von Zeichen, die für eindeutig gehalten wurden, neue Zeichen, die unbekannt waren, Nicht-Dekodierbarkeit von Zeichen durch den Interaktionspartner. Soziale Institutionen, insbesondere die Einrichtungen des Erziehungssystems, haben im (nicht idealisierten, sondern empirischen) Regelfall die Funktion, solche Beunruhigung zu liquidieren, Eindeutigkeit herzustellen, „Gemeinschaft“ der Symbolwelten und damit der Lebenswelten durch Ausschließung des Abweichenden zu sichern².

Aber zurück zu dem, was als unerläßliches Fundament organisierter, d.h. geordneter, für die Interaktionspartner sinnvoller interpersonaler Situationen gelten kann. CICOUREL hat versucht, dafür einen ersten Katalog aufzustellen, und zwar:

1. *Die Reziprozität der Perspektiven*, d.h. die wechselseitige Voraussetzung, daß bei Vertauschung der Positionen die Erfahrungen dieselben sein würden.
2. *Die Verwendung von Normalformen*, d.h. das Interagieren mit der Annahme, „daß jede Kommunikation in einen Korpus gemeinsamer Kenntnisse oder dessen, ‚was jedermann kennt‘, eingebettet ist“ (S. 34).
3. *Die et-cetera-Annahme*. In jeder Kommunikation treten – im Regelfall – Unstimmigkeiten auf; sprachliche oder nichtsprachliche Ausdrücke können zu vage, mehrdeutig oder verstümmelt sein; die Interaktionspartner müssen infolgedessen Bedeutungen „auffüllen“, sofern sie nicht auf Verständigung verzichten wollen; das aber kann nur nach Regeln geschehen, die sich in ihrer Anwendung bei zurückliegenden Situationen bereits bewährt haben.
4. *Indexikalische Ausdrücke*. Reziprozitätshypothese, Verwendung von Normalformen und et-cetera-Annahmen sind in entwickelter Form nur möglich, wenn es für die Interaktionspartner einen Mindestbestand gemeinsamer Erfahrung gibt, der dadurch, daß er in Symbolen verschlüsselt ist, auch kommunizierbar wird. Solche Symbole oder auch „Vokabularien“ sind also Indizes der Erfahrungen, sind Klassifikationen der erfahrenen Welt. In ihnen drücken sich die Inhalte einer individuellen oder kollektiven Lebenswelt ebenso aus, wie ihre formalen Bestimmungen, Abstraktionsprinzipien, Relevanzkriterien.
5. Diesen vier Interpretationsdimensionen CICOURELS möchte ich – noch auf der gleichen Ebene von Abstraktion vom historisch Besonderen angesiedelt – eine weitere hinzu fügen. Indexikalische Ausdrücke – z.B. im Text THOMAS BERNHARDS „Erziehungsbererechtigte“, „Geld“, „Hilflosigkeit“, „Schreckensfestung“ usw. – treten nicht als vereinzelte auf, sondern in kognitiven Kontexten, in denen Pragmatisches ausgedrückt wird. Perspektiven sind nicht nur *überhaupt* reziprok, sondern sie sind es mit Bezug auf besondere inhaltlich bestimmte soziale Erfahrungen. Auch der „Korpus gemeinsamer Kenntnisse“ ist geordnet, nach Mustern der Verknüpfung seiner Elemente in einen syntaktisch-logischen Zusammenhang gebracht. Der „Text“ jeder Interaktion (die sprachliche und nicht-sprachliche Symbolik) ist also notwendig auch strukturiert durch *Deutungsmuster* die den Handlungsschritten ihre besondere kognitive Struktur geben.

2 Dies ist ein Hinweis darauf, daß „labeling“-Probleme prinzipiell keine Besonderheit von durch Machtstrukturen verzerrten Interaktionen sind, sondern einen Grundsachverhalt von Weltdeutung darstellen. Eigenschaftszuschreibungen, wie sie der „labeling-approach“ kritisch analysiert, sind demnach besonders historische Erscheinungen, deren Möglichkeitsbedingung in der „Indexikalität“ jeder Interaktion zu suchen ist.

Um zu erläutern, was mit dieser Interpretationsdimension gemeint ist, gebe ich einige Beispiele:

„Ich befinde mich bei den Dorzé aus dem südlichen Äthiopien und untersuche ihre Symbolik. Man erklärt mir, wie die Felder bestellt werden. Ich höre zerstreut zu. Man sagt mir, wenn das Familienoberhaupt die erste Saat nicht selbst auswirft, die Ernte schlecht wird. Das notiere ich sofort.

Ich beobachte das Kommen und Gehen auf dem Marktplatz; ein angenehmes Schauspiel, ich erinnere mich an den Markt in der Rue Moffetard. Es taucht eine Gruppe von Würdenträgern auf, die sich nicht um die Händler schert, und geht in umgekehrtem Uhrzeigersinn um den Platz herum. Ich frage: darf man nur in dieser Richtung die Runde machen? Warum? Es ist Tradition. Und weiter? Man kreist in Richtung der Sonne. Wie das? Nun ja, von rechts nach links. Ich belästige meine Informanten mit Fragen.

Mein Assistent behauptet mitten am Nachmittag, er sei müde, und legt sich schlafen. Verlorene Zeit! Er erwacht, fühlt sich unwohl und verdächtigt den bösen Blick. Also doch nicht ganz verloren...

Oder um ein anderes Beispiel zu nehmen: wenn ein Dorzé-Freund mit sagt, daß die Schwangerschaft der Frauen neun Monate währt, dann denke ich: ‚gut, das wissen sie also‘. Und wenn er hinzufügt: ‚aber im Clan X dauert sie acht oder zehn Monate‘, dann denke ich: ‚das ist symbolisch‘. Warum? ‚Weil es falsch ist.‘ (D. SPERBER 1975, S. 14f.).

Durch die Verschränkung des Vertrauten mit dem Fremden gibt DAN SPERBER eine gute Veranschaulichung des Problems: Die Deutungsmuster des Autors sind die der kausalen, an der Erfahrung falsifizierbaren Verknüpfungen von Ereignissen; er stellt entsprechende Fragen, notiert die in dieses Muster nicht passenden Beobachtungen „sofort“, identifiziert Mitteilungen als „falsch“. Aber sind sie das? Der Ausdruck „falsch“, verknüpft mit dem erfahrungswissenschaftlichen Deutungsmuster, ist selbst Bestandteil einer kulturellen Symbol-Organisation, und zwar auf signifikante Weise verschieden von dem der Dorzé. Oder: Der Autor beobachtet das „Kommen und Gehen auf dem Marktplatz“ und deutet die Vorgänge nach ästhetischem Muster: „ein angenehmes Schauspiel“. Aber der „Markt in der Rue Moffetard“, an den ihn die Szene erinnert, liegt in Paris – und selbst dort, nicht erst in Äthiopien, würden die Akteure ihre Handlungen vermutlich durchaus anders als in ästhetischen Theoremen interpretieren.

Es handelt sich bei den Deutungsmustern also um das, was wir „Theorie“ nennen, und zwar auf der Ebene des Alltagshandelns: ein geordneter Zusammenhang von symbolischen Konstrukten, in denen Vergangenes verständlich, in denen zukünftiges Handeln begründbar gemacht werden kann. In diesem Sinne enthält die folgende Selbstinterpretation des Glasmachers JOSEF PEUKERT eine relativ elaborierte Theorie, die sich aus verschiedenen Deutungsmustern zusammensetzt:

„Die Erinnerung aus meiner frühesten Jugendzeit sind traurige Bilder des Proletarielerlebens, wie sie in tausendfältigen Formen in der modernen Gesellschaft überall zu Tage treten. Bitterste Not und Entbehrung verursachten den frühen Tod meiner Mutter durch die schreckliche Proletarierkrankheit, welche zwei Fünftel der Bevölkerung meiner Heimat dahinraffte, obwohl der ganze Distrikt, im Isergebirge und den Ausläufern des Riesengebirges, von Natur aus ein wahrer Luftkurort für Schwindsüchtige sein sollte. Allein die Glasindustrie, auf welche neun Zehntel der Bevölkerung in den Tälern und Bergen für ihren Lebensunterhalt angewiesen sind, fordert ununterbrochen ihre Opfer, speziell unter den „Schleifern“ und „Bläsern“. Die Produkte, die in Gestalt von Perlen, Prismen, Knöpfen, Broschen, Ohrgehängen und sonstigem Aufputz für Frauen, Kinder und Männer in der ganzen Welt verbraucht werden, lassen nicht erkennen, welche unendliche Summen von Leiden, Elend und Menschenleben darin krystallisiert glänzen. Besonders in Zeiten geschäftlicher Depression, wenn die Glasarbeiter nicht das nötigste zum Leben verdienen, wie es gerade in meiner frühen Kindheit der Fall war, wirkt die Schwindsucht entsetzlich“ (EMMERICH 1974, S. 103).

Schon die Wahl der Autobiographie als Form der Mitteilung stellt eine Entscheidung für die *zeitliche* Anordnung von Ereignissen dar und bedeutet eine Einordnung des Faktums „Erinnerung“ in den Zusammenhang erfahrungsgeleiteter Chronologie. Materielle Situation, Krankheit und Tod werden in einem *kausalen* Deutungsmuster interpretiert, statistische Angaben werden als *Beweismittel* definiert; und schließlich wird – in den Konstrukten der akademischen Theorie ausgedrückt – die eigene Existenz als ein *Moment im Zusammenhang* von Entfremdung, Mystifikation und Warentausch gedeutet in jenem eindrucksvollen Satz: „Die Produkte, die in Gestalt von Perlen, Prismen, Knöpfen ... und sonstigem Aufputz ... in der ganzen Welt verbraucht werden, lassen nicht erkennen, welche unendliche Summen von Leiden ... darin krystallisiert glänzen.“ Ganz anders der Bericht eines Jugendamtes:

„A. ist das dritte von sechs Kindern und das einzige Mädchen in der Geschwisterreihe. Ihre Geburt soll normal verlaufen sein. Bis Anfang 1972 soll A. zu Hause keinerlei Schwierigkeiten bereitet haben. Sie war der verwöhnte Liebling ihrer Eltern. 1972 begann A. zu rauchen, die Schule zu schwänzen, kam nach dem Unterricht nicht nach Hause und blieb teilweise auch nachts weg. In einem Gespräch am ... mit Herrn Rektor X von der Schule Y teilte dieser mit, das A. bereits in einzelnen Fächern nicht mehr am Unterricht teilnehme, z.B. Kochen und Sport. Zuletzt erschien sie nur noch stundenweise in der Schule. A. wurde seit Jahren in der Jugendschutzstätte ... (Name) ... betreut. Vor Schulabschluß wurden ihr von dort aus zwei Stellen für ein kurzes Praktikum zur Erleichterung der Berufsfindung vermittelt. Bei der Friseurstelle sprach A. überhaupt nicht vor, und in dem Einzelhandelsgeschäft erschien sie nach zwei Tagen nicht wieder. Auf ihre emotionalen Bedürfnisse, die sie wechselnd bei jungen Männern ihres Milieus zu befriedigen suchte, konnte von der Jugendschutzstätte nicht mehr steuernd und klärend eingewirkt werden“ (A. KIRCHHERR 1974, S. 43ff.).

Zwar werden auch hier die Ereignisse nach dem Muster einer Chronologie gedeutet; die zeitliche Abfolge aber gliedert sich nach Ereignissen, die offenbar durch eine Hypothese strukturiert sind, in der die Familienstellung, das als abweichend definierte Verhalten und der Kontakt mit Institutionen die relevanten Variablen sind (Stellung in der „Geschwisterreihe“, „verwöhnter Liebling der Eltern“, „keinerlei Schwierigkeiten“, „blieb teilweise nachts weg“, „begann zu rauchen“, „die Schule schwänzen“, „Unterricht“, „Jugendschutzstätte“, „Berufsfindung“ usw.). Schließlich ist interessant, was der Leser *nicht* erfährt: Motive und Intentionen des Mädchens, die Bedeutung, die die im Text nur äußerst knapp angedeuteten sozialen Beziehungen für sie selbst haben, der Kontext sozioökonomischer Umstände, in denen sie aufwuchs und lebt usw. Mit ziemlicher Sicherheit würde ein nicht standardisiertes Interview mit diesem Mädchen andere Deutungsmuster zum Vorschein bringen als die, die im Jugendamtbericht enthalten sind. Nun, das sind triviale Feststellungen angesichts der Tatsache, daß „Labeling approach“, „Stigma“-Begriff, „Etikettierung“ zum begrifflichen Instrumentarium von Grundstudiengängen geworden sind. Worauf es mir indessen ankommt, ist an dieser Stelle nur dies:

- die These, daß Deutungsmuster – wie indexikalische Ausdrücke, Reziprozität der Perspektiven usw. – zu den fundamentalen Dimensionen sinnvollen Handelns gehören;
- daß Indizes, aber mehr noch die Reziprozität der Perspektiven, Normalformen und et-cetera-Annahmen in ihrer je besonderen Bestimmtheit erst beschreibbar werden, wenn ich auch die Deutungsmuster beschreibe, in denen sie sich artikulieren;
- die These, daß auch dasjenige, was wir „wissenschaftliche“ Definition eines Problems nennen, solche Deutungsmuster enthält oder realisiert.

Im Anschluß an eine neuerdings auch hierzulande stärker diskutierte sozialwissenschaftliche Forschungsrichtung möchte ich diesen Ansatz als die Darstellung eines „ethnome-

thodologischen Interesses der Pädagogik“ bezeichnen. Seit FRIEDENBERG den Umgang, den die amerikanische Gesellschaft mit ihrer Jugend pflegt, „kolonialistisch“ nannte, dürfte der Gedanke, die Erziehungswissenschaft solle sich bei der Erkenntnis ihres Gegenstandes des verfremdenden Blicks ethnologischer Methoden bedienen, nicht gerade neu sein. Was Ethnozentrismus für die Ethnologen bedeutet, das bedeutet für die Pädagogik der Kulturzentrismus wissenschaftlicher Theorien, die sich selbst nicht mehr im Lichte der Lebenswelten reflektieren, die sie sich zum Gegenstand machen. Reisen in die Kindheit – wenn erlaubt ist, so zu reden – auch in das Jugendalter, in die Freizeitwelt von Gymnasiasten, die Lebenswelt von Strafgefangenen, den Alltag einer Arbeiterfamilie sind für uns alle, wie ich vermute, auch wie Reisen in fremde Länder³.

2. Organisierte Interaktion auf der Stufe von Institutionen

Es wird gegen das hier verwendete begriffliche Instrumentarium und die darin enthaltene Theorie gern eingewandt, sie seien „unhistorisch“. Es ist bei der Verwendung dieses Vorwurfs nicht immer ganz klar – vor allem dann, wenn er besonders forsch vorgetragen wird – was eigentlich gemeint ist. Aus der Vielzahl möglicher Bedeutungen möchte ich nur zwei hervorheben:

1. Die Bezeichnung „unhistorisch“, auf Begriffe und Theorien angewandt, kann heißen, daß der Verwender solcher Theorien und Begriffe sich über deren Genese keine Rechenschaft gegeben hat, so daß er mindestens den Anschein erweckt, als kenne er den historischen Ort seines Denkens nicht. Nimmt man diesen Einwand ernst, hat es wenig Sinn, Beteuerungen darüber abzugeben, daß man über solche Zusammenhänge sehr wohl nachgedacht habe; ebenso nutzlos wäre es, wollte man in allgemeinen Formulierungen auf die historische Bestimmtheit der eigenen Begriffe hinweisen, so z.B. angesichts der zentralen Stellung, die der Ausdruck „Kosten-Nutzen“ in manchen sozialpsychologischen Interaktionstheorien, „symbolischer Austausch“ oder „Identitätsbalance“ in anderen hat. Eine Erörterung dieses Problems müßte sich vermutlich der Frage zuwenden, in welchem Verhältnis indexikalische Ausdrücke einer gesellschaftlichen Alltagspraxis zu den Termen einer Theorie stehen. Damit aber hängt die andere Frage zusammen, ob nämlich die in den Begriffen der Theoreme zur Sprache gebrachten Sachverhalte nur in demjenigen historischen Rahmen existieren, für den sie als indexikalische Ausdrücke interpretiert werden können. Kurz: Wer sich dieser Aufgabe zuwenden wollte, müßte sich zu einer sowohl erkenntniskritischen wie historischen Argumentation entschließen. Das aber geht über den Rahmen meiner Möglichkeiten hier und jetzt hinaus.

2. Die Anwendung des Ausdrucks „unhistorisch“ auf Theorien und Begriffe kann aber außerdem auch heißen, daß in ihnen der Gegenstand der Erkenntnis so konstruiert wird,

3 Mir scheint, daß eine Komponente – vielleicht die wichtigste – dessen, was „Handlungsforscher“ im Sinn haben, wenn sie die Aufhebung der „Subjekt-Objekt-Beziehung“ im Forschungsprozeß fordern, in der ethnomethodologischen Position relativ präzise und vor allem weniger mißverständlich formuliert ist. So ist der Hauptvorwurf, den die Ethnomethodologie gegen die Form, in der Sozialwissenschaft vorwiegend betrieben wird, erhebt, daß „die Sozialwissenschaften aus der Arena alltäglichen Handelns ausgestiegen sind und mit ihren reifizierenden Konstrukten sich das betrachten, was ‚da unten‘ vor sich geht“ (WEINGARTEN/SACK/SCHNEIDEN 1975, S. 20).

daß das historische Gewordensein nicht mehr beschreibbar ist. Nun ist das nicht notwendigerweise ein Einwand, sondern zunächst nur der Ausdruck dafür, daß der Kritiker sich offenbar für einen *anderen* Gegenstand der Erkenntnis interessiert. Für die Erziehungswissenschaft jedoch erscheint mir plausibel, wenngleich nicht zwingend, ihre Gegenstände so zu konstruieren, daß deren Änderung in der Form begrifflich-konstitutiver Merkmale in die Konstrukte aufgenommen wird. Das Thema „Interaktion und Organisation“ scheint mir eben dieses Interesse auszudrücken; „Organisation“ nämlich ist in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft wie auch im Alltagshandeln ein indexikalischer Ausdruck für eine bestimmte Klasse von Variablen, die sich auf die historisch besonderen Bedingungen von Interaktionen beziehen. Ich will versuchen, im Anschluß an den ersten Schritt meiner Überlegungen, einige Fragen aufzuwerfen.

Die Klassifikation pädagogischer Ereignisse in „Organisation“ einerseits und „Interaktion“ andererseits war in der Forschung der letzten Jahre relativ erfolgreich. Wir haben gelernt, daß in der Schule nicht nur gelernt, sondern auch selektiert und legitimiert wird, oder – mit den Worten HURRELMANNS – angemessene Qualifikationen bereitgestellt, die Sozialstruktur reproduziert und normative Loyalität gesichert wird (HURRELMANN 1975, S. 149). Wir haben ferner gelernt, daß die Erfüllung solcher Aufgaben in Art und Umfang abhängig ist von Merkmalen wie Hierarchie, Entscheidungskompetenzen, Rollenvorschriften, Arbeitsteilung, Zeit-Budget, Differenzierung usw., Merkmale also, die dem Ausdruck „Organisation“ als der Bezeichnung eines räumlich lokalisierbaren sozialen Gebildes subsumiert werden können. Und im Hinblick auf die Folgen resümiert HURRELMANN im Anschluß an WELLENDORF den gegenwärtigen Stand des Wissens in der allgemeinen Hypothese: „Allen Beteiligten wird mit den Mitteln symbolischer Repräsentation nahegebracht, unter welchen Bedingungen sie im Schulsystem zu handeln, welche Werte sie zu akzeptieren und welchen Herrschaftsstrukturen sie sich anzupassen haben“ (HURRELMANN 1975, S. 155). Vergleichbares läßt sich von anderen „pädagogischen Feldern“ behaupten:

- Die Handlungsspielräume von *Sozialarbeitern*, ihre Beziehungen zu den Klienten, ihre Fähigkeit, die Reziprozitäts-Hypothese nicht nur virtuell zu unterstellen, sondern konkret darzustellen, variieren vermutlich mit den Kompetenzverteilungen im *Jugendamt*, mit der Art der praktizierten Arbeitsteilung, mit der Rechtsförmigkeit der definierten Fälle usw.
- Die Gruppenbeziehungen von *Kindern und Jugendlichen in Heimen* hängen ab von organisatorischen Merkmalen wie Gruppengröße, Rollendefinition der Mitarbeiter, Heimgröße, der geplanten oder nicht geplanten Ökologie usw.
- Eine *therapeutische Beratung* wird vermutlich variieren, je nachdem, welchen Professionalisierungsgrad der Berater hat, in welcher ökonomischen Form die Beratung geschieht, ob es sich um ambulante oder stationäre Beratung handelt, ob es institutionelle Regeln der Selektion von Klienten gibt und welche usw.
- Entsprechende Behauptungen für die *Familie* liegen auf der Hand: Die Entstehung der Organisationsform der bürgerlichen Kleinfamilie hat für ihren Interaktionszusammenhang weitreichende Folgen gehabt, unter Umständen sogar spezifische Pathologien erzeugt usw.

Spätestens im letzten Fall könnte allerdings die Verwendung des Ausdrucks „Organisation“ problematisch erscheinen. Einleuchtend und zweckmäßig erscheint mir die Definition, die LUHMANN (1973) einmal implizit und in Bezug auf das System sozialer Hilfen verwendet hat. Danach wären Organisationen solche soziale Regeln, die – auf

Dauer gestellt – symbolischen und materiellen Austausch auch dann möglich machen, wenn der sinnlich-empathische Anreiz zur Hilfeleistung weggefallen ist – z. B. dadurch, daß einerseits die konkrete Anschauung von Bedürftigkeit in irgendeiner Hinsicht unwahrscheinlicher geworden ist und andererseits Wahrnehmungsschemata entstehen, die die Aufforderung zur Hilfe, die ein konkreter Fall bedeuten *könnte*, personal abzuweisen erlaubt. In einer solchen Situation muß gesichert sein, daß – unabhängig von Motivationen – Hilfe erfolgt.

Auf den ersten Blick also scheint diese Definition mit der Familie, einem Beratungsgespräch, einer therapeutischen Wohngemeinschaft unvereinbar zu sein – aber auch *nur* auf den ersten Blick. Mir scheint, daß die „Organisation“ genannten räumlich lokalisierbaren sozialen Gebilde nichts anderes sind, als besonders explizite Festsetzungen wesentlicher Komponenten jeder Interaktion, gleichsam „eingefrorene“ Bestandteile, die sichern helfen, daß gesellschaftlich für relevant gehaltene Interaktionen ihre Form behalten unabhängig von besonderen Situationen und Motivationen. Was mich interessiert, ist – um im Bild zu bleiben – der Vorgang des „Einfrierens“ bzw. „Auftauens“. Aus diesem Grunde schlage ich vor, den Ausdruck „Organisation“ zur Bezeichnung einer Dimension von Interaktionen zu verwenden.

Obwohl etymologische Rekonstruktionen keine historische Beweiskraft haben – sie zeigen eher die *Folgen* historischer Prozesse, nicht ihre *Ursachen* – scheint mir die Erinnerung der ursprünglichen Wortbedeutung nützlich. „Organisation“ ist abgeleitet aus griechisch „organon“ = Gerät, Werkzeug; dieses wiederum geht zurück auf „ergatsomai“ (ἐργαζομαι) = arbeiten, tätig sein, ein Handwerk treiben. Mir ist diese Wortbedeutung – mit der, ich wiederhole es, nichts bewiesen werden kann – sympathisch, illustriert sie doch, was ich sagen will: Werkzeuge haben eine ihnen eigentümliche Doppelbedeutung. Einerseits sind sie Mittel der Hervorbringung, der Bearbeitung, der Erarbeitung von etwas, andererseits symbolisieren sie nicht nur solche Tätigkeiten, sondern auch den pragmatischen Kontext von Interaktionen, und zwar unabhängig von besonderen Situationen und Motivationen: Der Webrahmen, der Handwebstuhl, der mechanische Webstuhl, das Schaltpult, der platonische Dialog, die scholastische Disputatio, der Federhalter, das Pendel, die sozialwissenschaftliche Methode.

Und nun ein praktische Hinweis: Ein heilpädagogisches Kinderheim wandte sich an uns mit der Anfrage, ob wir bei dem Versuch, eine neue Konzeption zu entwickeln und zu verwirklichen, behilflich sein könnten. Der sich über 18 Monate erstreckende Beratungsprozeß durchlief die folgenden Stadien:

1. Wir machten uns auf regelmäßigen Mitarbeiterversammlungen ein Bild von der Beurteilung der Situation durch die Mitarbeiter des Heims, von den Informations- und Entscheidungsregeln, von den expliziten Konflikten und beteiligten uns an der Diskussion von Vorschlägen der Mitarbeiter zu einer neuen Konzeption.

2. Wir führten nicht-standardisierte Interviews mit den Mitarbeitern durch, und zwar nach den Regeln der nicht-direktiven Gesprächstherapie. Die Auswertung ergab ein höchst konflikthafte Bild der Deutung der Heimsituation durch die Mitarbeiter. Gemeinsam war allen Deutungen die Kritik daran, daß die Kinder und Jugendlichen in einem Gefühl totaler Versorgung lebten; die Kritik an der Spezialisierung von Rollen; die stark erlebte Diskrepanz von Wollen und Können; die häufig eher subjektivistische Definition von Problemen; die Schuldgefühle angesichts der Tatsache, daß subjektivistische Deutungen nicht zum erwünschten Handlungsziel führen.

3. Auf der Basis dieser mit dem Personal des Heims diskutierten Auswertung der Interviews machten wir einen Vorschlag zur Umorganisation des Heims, der sich an allen von den Mitarbeitern selbst formulierten Handlungszielen orientierte. Unter der Bedingung des durch die Pflegesätze gegebenen Finanzierungsrahmens machten wir (hier abgekürzt) folgende Vorschläge:

- Verringerung der Kinder und Jugendlichen von 38 auf 21.
- Verringerung der Gruppengröße auf 5.
- Die Gruppen sind Haushaltseinheiten in dem Sinne, daß sie die volle Verfügung über die Pflegesätze haben und in allen Reproduktionsfunktionen souverän sind.
- Das Verwaltungs- und spezialisierte Therapiepersonal ist den Gruppen untergeordnet, erbringt für diese Dienstleistungen.
- Die Spezialisierung in einzelne Versorgungsrollen (Küchenpersonal, Reinigungspersonal, Erziehungspersonal, Therapie-Personal usw.) wird so weit wie irgend möglich aufgehoben. Die Erzieherrolle wird als integrierte Rolle konzipiert.
- Die Gesamtarbeitszeit der Erzieher (einschließlich Kochen etc.) bleibt gleich.

4. Die Verwirklichung dieser „organisatorischen Zwischenziele“ – sie sollten ja nur einige Voraussetzungen für eine befriedigendere Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen sein – stieß nun auf große Schwierigkeiten, trotz des Zielkonsens, der unter den Mitarbeitern herrschte. Die entscheidende Barriere dabei war – wenn ich recht sehe – die Neu-Definition des beruflichen Handelns der Erzieher. Unser Plan machte offenbar – so trivial er auch ist – explizit, daß „Verwirklichung einer pädagogischen Konzeption“ nicht nur eine Neu-Instrumentierung personunabhängiger formaler Voraussetzungen bedeutet, sondern daß es sich zugleich um eine Neu-Instrumentierung des Handlungs- und Interpretationsrepertoires der Heim-Mitarbeiter handelt.

Aus dieser Erfahrung ziehe ich den folgenden Schluß: ist man an der Veränderung eines pädagogischen Handlungsfeldes interessiert, dann ist es nicht sinnvoll über „Verhältnisse“ zu reden, ohne dasjenige zur Sprache zu bringen, was solche „Verhältnisse“ als Handlungsrepertoire der Individuen „sind“; allerdings scheint es ebensowenig sinnvoll zu sein, jenes Handlungsrepertoire zu diskutieren, ohne sich über seine vom einzelnen Subjekt unabhängige („intersubjektive“) Existenzweise und Bedeutung Rechenschaft zu geben. In diesem Sinne interpretiere ich, was MARX in der 3. Feuerbach-These schreibt: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (MARX 1958, S. 5f.). Ähnlich heißt es in der Deutschen Ideologie: „Die Verhältnisse der Individuen *können* unter allen Umständen nichts anders als ihr wechselseitiges Verhalten sein“ (a. a. O., S. 423)⁴; indessen ist doch dieses wechselseitige Verhalten auch so zu denken, daß es nicht nur aus der Reziprozität der interagierenden Individuen resultiert, sondern ebenso sich gleichsam gegenständlich verdichtet und für weiteres Verhalten als Vorgabe in der Form eines gesellschaftlichen Verhältnisses fungiert, bis hin zu jener „sachlichen Gewalt über uns, die unserer Kontrolle entwächst“

4 OTTOMEYER (1974) weist mit Recht darauf hin, daß „Verhältnisse der Individuen“ nicht gleichbedeutend sind mit „persönlichen“ Verhältnissen, da – nach den Worten von MARX – „innerhalb der Teilung der Arbeit die persönlichen Verhältnisse notwendig und unvermeidlich sich zu Klassenverhältnissen fortbilden und fixieren“ (Mew, Bd. 3, S. 422) und also „eine eigene, sinnlich wahrnehmbare Gestalt neben ihrem (der Individuen, K. M.) persönlichen Verhalten zueinander“ annehmen (OTTOMEYER 1974, S. 68).

(a. a. O., S. 33). So einleuchtend das sein mag: damit ist kaum mehr als ein theoretisches Dilemma bezeichnet, das selbst in der gegenwärtigen Diskussion zur Möglichkeit einer „materialistischen“ Sozialisations- oder Interaktionstheorie nur beschrieben, keineswegs aber gelöst wird⁵. Vielleicht aber läßt sich dies festhalten: pädagogisches Handeln als Sonderfall jenes wechselseitigen Verkehrs von Individuen wird allemal instrumentiert durch Elemente, mit denen der Pädagoge seinem Handeln Stetigkeit, Dauer und Wirksamkeit verleiht oder doch zu verleihen sucht. Die Werkzeuge, die solches leisten, Bestandteile von „Verhältnissen“ also, sind seine Handlungsmuster, seine Methoden, sind die Definitionen von Objekten und Beziehungen, deren er sich bedient, also auch seine „Curricula“, ein Webstuhl, ein Senkblei, ein Rechenautomat, ebenso aber auch seine Arbeitszeit, seine Sprache, sein Verhältnis zu seinem eigenen Leib. Änderung einer „Organisation“ nach dem gebräuchlichen soziologischen Verständnis dieses Begriffs ist also mindestens auch eine Änderung dieser Handlungsmuster und Definitionen. Die theoretische Konstruktion des Problemfeldes nach Maßgabe von Organisation und Interaktion als zweier Variablen -Klassen, von denen die eine als eine Bedingung der anderen angenommen wird, ist sicher für viele Fragestellungen nützlich, auch im Bereich des Erziehungssystems. Ich habe indessen die Vermutung, daß jene „symbolische Repräsentation“ von „Interaktionsmustern“, von denen HURRELMANN spricht, wenn man ein Interesse an deren Veränderung hat, einer anderen theoretischen Konstruktion bedarf. Gesucht ist also mindestens eine Theorie, die die Organisiertheit pädagogischer Interaktionen in Termen ihres Werkzeuggebrauchs und der in ihnen symbolisierten Handlungsmuster beschreibt, um so den Anschluß an den materiellen Prozeß der Geschichte zu finden.

3. Organisierte Interaktion auf der Stufe von „Verkehrsformen“

BOURDIEU hat die analytische Hypothese geäußert, daß der Begriff des „Habitus“ geeignet sei, Regelmäßigkeiten des pädagogisch-interpersonalen Handelns zu studieren, die weder sich aus den fundamentalen Bedingungen von Interaktionen überhaupt, noch aus den historisch besonderen Bedingungen dieser oder jener Einrichtungen erklären lassen, sondern nur noch aus den Reproduktionsinteressen der je historisch besonderen Gesellschaft. Er hat damit eine *dritte Ebene* der Organisiertheit von Interaktionen angesprochen, auf der so etwas wie der Algorithmus eines Erziehungssystems formulierbar sein müßte (BOURDIEU 1970, S. 125ff.). Der Ausdruck „Habitus“ symbolisiert für

⁵ Der Schwierigkeit, die „interaktionistische“ Autoren mit den „Verhältnissen“ haben, entspricht die Schwierigkeit, die „materialistische“ Autoren mit dem „Verhalten“ haben. Bisweilen entsteht der Eindruck, als seien letztere lediglich dazu in der Lage, Verhalten bzw. Interaktion als abhängige Variable zu begreifen. Die mit viel Fleiß betriebene „Kritik“ an interaktionstheoretischen Arbeiten blieb denn auch eigentümlich leer im Hinblick auf weiterführende theoretische Perspektiven (vgl. dazu neuerdings z. B. OSTERLAND 1976) – wenn man nicht schon Appelle dafür halten will. Gewiß aber scheint mir das Problem mit den Mitteln rein begrifflicher Erörterungen, der wechselseitigen Vorrechnung von Versäumnissen oder „Unterschlagungen“, nicht zu lösen, sondern nur durch eine Forschungsarbeit, die bereit ist, auch ins Detail zu gehen, sei es in die Struktur von Interaktionsprozessen (wie z. B. in den Arbeiten U. OEVERMANNs), sei es in eine genaue Geschichtsschreibung von Sozialisation und Interaktion (wie z. B. in den Arbeiten Ph. ARIES' oder H. ROSENBAUMs).

BOURDIEU den Versuch, „im Zentrum des Individuellen selber Kollektives zu entdecken“ (BOURDIEU 1970, S. 132), er verbindet den Einzelnen – wir können sagen: jede einzelne pädagogische Interaktion – „mit der Kollektivität seines Zeitalters“, weist den „anscheinend noch so einzigartigen Projekten Richtung und Ziel“ (ebd.). Dieses anspruchsvolle wissenschaftliche Programm hat BOURDIEU zunächst am Beispiel der Gotik illustriert und generalisierend behauptet: „In einer Gesellschaft, in der eine Schule das Monopol der Vermittlung von Bildung innehat, finden die geheimen Verwandtschaften, das einigende Band der menschlichen Werke ... ihren prinzipiellen Nexus in der Institution Schule, fällt dieser doch die Funktion zu ... Individuen hervorzubringen, die mit diesem System der unbewußten (oder tief vergrabenen) Schemata ausgerüstet sind, in dem ihre Bildung bzw. ihr Habitus wurzelt“ (a.a.O., S. 139), ein System von Mustern, „die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen“ (a.a.O., S. 143), eine Art generativer Grammatik der Kultur also (vgl. auch BOURDIEU 1973, besonders S. 44ff.).

Obwohl sich BOURDIEU an keiner Stelle auf den marxistischen Begriff der „Verkehrsformen“ bezieht, scheint mir die Ähnlichkeit in mindestens einer Hinsicht doch unverkennbar. Auf unseren Gegenstand bezogen, möchte ich so formulieren: in beiden Fällen – wie übrigens auch in der strukturalistischen Ethnologie – richtet sich das Interesse darauf, zu ermitteln, ob es einen für Gesellschaftsformationen je spezifischen Satz von Regeln des interpersonalen Handelns gibt, die sowohl die Muster scheinbar individuell besonderer Interaktion, wie auch die auf der zweiten Stufe von Organisiertheit angesiedelten Muster institutioneller Interaktion generieren.

DUHM und OTTOMEYER sind, wenn ich sie recht verstanden habe, von dieser Annahme ausgegangen, und zwar in der marxistischen Version der Fragestellung.

„Man kann annehmen, daß der zum Bestandteil von Ich-Identität gewordene Zwang, die fremde Perspektive mißtrauisch zu antizipieren ... nicht auf Tauschbeziehungen im ökonomischen Sinne ... beschränkt bleibt. Das habitualisierte Mißtrauen muß auf die anderen Bereiche und Formen sozialer Interaktion ausstrahlen“ (OTTOMEYER 1974, S. 96). Der Argumentationsmodus bei DUHM ist ähnlich: „Im Verkauf der eigenen Arbeitskraft als Ware drückt sich ein ganz spezifisches zwischenmenschliches Verhältnis aus: Der Mensch trennt einen Teil seiner Persönlichkeit (die Arbeitskraft) von sich ab und bietet ihn einem anderen Menschen als Ware an; auf dieser Trennung von Mensch und Eigenschaft basiert die Beziehung dieser beiden Menschen bzw. Klassen. Da die große Mehrheit der Bevölkerung existenziell auf solche Beziehungen angewiesen ist, bildet die Trennung des Individuums von einem Teil seiner Persönlichkeit eine allgemeine Grundlage für die zwischenmenschlichen Beziehungen in der kapitalistischen Gesellschaft“ (DUHM 1975, S. 82). Mich interessiert an dieser Stelle nicht die psychologische Mystik, die hier ihr Unwesen treibt, am Zitat von OTTOMEYER nicht die Fehlinterpretation eines interaktionistischen Theorems, nicht die Tatsache, daß beide Autoren, in offensichtlicher Verkenntung dessen, was sie selber tun, als empirische Gewißheit ausgeben, was doch höchstens Vermutung sein kann, im Grunde aber nur einen analytischen Status hat – mich interessiert vielmehr die theoretische Konstruktion, in der zwei Klassen von organisierter Interaktion definiert werden, von denen die eine das generative Prinzip für die andere enthalten soll, eine „allgemeine Grundlage“ wie DUHM schreibt, eine Art „Ausstrahlung“, wie es bei OTTOMEYER heißt. Die eine Klasse organisierter Interaktion, im makrosozialen Bereich angesiedelt, umfaßt diejenigen Phänomene, die bei Marx „Verkehrsformen“ heißen und in den institutionalisierten Regeln des Güterausstauschs und der Güterproduktion empirisch faßbar sein sollen. Die andere Klasse organisierter

Interaktion umfaßt die empirisch beschreibbaren besonderen Interaktionsformen im pädagogischen Feld (bevorzugtes Demonstrationsobjekt in der marxistisch-interaktions-theoretischen Literatur ist die Familie). Die heuristische, aber bislang noch wenig erfolgreich gebliebene Hypothese ist, daß beiden Klassen von Ereignissen die gleichen Prinzipien der Organisation von Interaktion zugrunde liegen, oder – mit BOURDIEU gesprochen – den gleichen Habitus reproduzieren. OTTOMEYER – wenn ich ihn recht verstehe – bietet nun implizit zur Klärung der Zusammenhänge ein Klassifikationsschema an, in dem er nicht nur ökonomische Sphären, sondern zugleich „Verhältnisse“ und „Verhalten“ unterscheidet und zwischen diesen beiden auf Dauer gestellte Interaktions-regeln annimmt, die sich in besonderen Institutionen (z. B. der Familie) oder Organisations-manifestieren. Schematisch könnte das folgendermaßen aussehen:

	Zirkulation	Produktion	Konsumtion
Verhältnisse			
auf Dauer gestellte Form (Regel) der Interaktion			
Problematik der individuellen Interaktionen			

Pädagogische Felder sind offenbar – folgt man dieser Klassifikation – unterschiedlich auf die ökonomischen Sphären hin orientiert. Was im sogenannten Ausbildungssektor noch relativ glatt gelingen mag (allerdings auch hier nur mit Verkürzungen) – für die Primärsozialisation, die sich unter gegenwärtigen Bedingungen vornehmlich in der Familie abspielt, stellt sich das theoretische Problem auf kompliziertere Weise⁶. Allgemeiner und als Annahme ausgedrückt: Je mehr ein pädagogisches Feld dadurch definiert ist, daß der Pädagoge (Eltern, Erzieher, Lehrer usw.) durch die Art der herrschenden „Figuration“⁷ zur ernsthaften Berücksichtigung der subjektiv besonderen Befindlichkeit des „Educandus“ genötigt ist, um so komplizierter stellt sich die theoretische Frage, wie der Zusammenhang zwischen Verkehrsformen und Interaktions-formen bestimmt werden kann. Mit scheinen gegenwärtig drei hypothetische Antwort-Modi für solche Bestimmung diskutabel:

1. Die in den Sphären von Produktion und Zirkulation herrschenden Verkehrsformen „prägen“ auf irgendeine Weise die Interaktionsgewohnheiten der Individuen derart, daß sie auch in der Konsumtionssphäre und den offenbar schwer zuzuordnenden Bereichen verschiedener Erziehungsfelder sich Geltung verschaffen. DUHM scheint dieser Meinung zu sein und auch A. OSTERLAND wenn sie schreibt: „Es ist festzustellen,daß im besonderen Produktionsbereich Sozialisation die Mutter exakt das Gefüge von Interaktionsformen

6 Ein Beleg dafür sind die Bemühungen LORENZERS (1973), auch die Tatsache, daß OTTOMEYER offenbar mit der Familie, obwohl sie ihn zu faszinieren scheint, nicht viel anzufangen weiß außer sie als „Gegenmilieu“ zu etikettieren. Welche Problematik sich dahinter verbirgt, haben sehr scharf, aber leider nur programmatisch NEG/T/KLUGE in dem Hinweis auf die „besondere Produktionsweise der Frau“ und deren Zusammenhang mit der familialen Interaktion bezeichnet (O. NEG/T/KLUGE 1973², S. 44).

7 Zum Begriff „Figuration“ vgl. N. ELIAS (1970) und MOLLENHAUER/BRUMLIK/WUDTKE (1975), S. 160ff.

reproduziert, das – im perspektivischen Wechsel – als ‚Verkehrsformen‘ der kapitalistischen Güterproduktion zugeordnet war“ (OSTERLAND 1976, S. 121). Dafür wäre allerdings erforderlich, eine psychologische Transfer-Theorie zu explizieren, die erklärbar macht, warum Interaktionsmuster, die in der einen Sphäre in Geltung sind, von den Individuen auch in der anderen praktiziert werden.

2. Kann man sich nicht entschließen, einer solchen, vielleicht relativ naiven „Abbild“-Annahme zu folgen, dann liegt die Antwort OTTOMEYERS nahe, in der der Zusammenhang zwischen Verkehrsformen und Interaktionsformen sphären-spezifisch bestimmt wird. Das bedeutet für gegenwärtige – und wie *mir* scheint, eben nicht *nur* kapitalistische – Bedingungen, daß das soziale Verhalten der Individuen teils unter die geltenden ökonomischen Regeln gezwungen wird (entgegenständlichte Arbeit, Warentausch, Quantifizierung von Leistung und ihren Äquivalenten usw.), teils gegenüber den Belastungen durch die ökonomischen Sphären kompensatorisch ist⁸. Um diese Hypothese plausibel zu machen, wäre die Explikation einer Theorie erforderlich, in den z.B. die Feststellung von Versagungen am Arbeitsplatz schlüssig innerfamiliäre Interaktionsmuster als „Kompensation“ erklären könnten.

3. Schließlich zeigt sich in der gegenwärtigen Diskussion noch ein dritter heuristischer Zugang zur Lösung des Problems: die Suche nach Schemata interpersonalen Handelns, die so allgemein sind – wir könnten auch sagen: die derart fundamental die historische Form eines gesellschaftlichen Habitus definieren – daß sie sich für alle relevanten Interaktionsfelder als dominante nachweisen lassen. Wiederum OTTOMEYER hat ein solches Schema herauszuarbeiten versucht, und zwar „die Abstraktheit der interpersonellen Beziehungen“ bzw. den Verlust „gemeinsamer Gegenständlichkeit“ der Interaktionspartner: in der Produktionssphäre zeige sich das an der Instrumentalisierung und der Konzentration des Interesses auf die quantitativen Aspekte des Arbeitsprozesses⁹, in der Familie am „Überhandnehmen des Beziehungsaspektes von Kommunikation über den Inhaltsaspekt“ (OTTOMEYER 1974, S. 130)¹⁰. Das Forschungsprogramm für einen solchen Ansatz

8 „Zum einen sind sie (die sozialen Beziehungen in der Konsumtionssphäre, K. M.) *abstrakt* in dem Sinne, daß sie abgelöst und entleert sind von der gegenständlichen Produktionstätigkeit und der Konstitution einer gemeinsamen gegenständlichen Welt in der Auseinandersetzung mit der äußeren Natur. Zum anderen haben sie, weil sie durch und durch von den reproduktiven Notwendigkeiten affiziert sind, unter denen die Individuen stehen, einen *zwanghaften Kompensationscharakter*“ (OTTOMEYER 1974, S. 128).

9 OTTOMEYER (1974, S. 129, Anm. 7) zitiert MARX: „Indem daher die entfremdete Arbeit dem Menschen den Gegenstand seiner Produktion entreißt, entreißt sie ihm sein Gattungsleben, seine wirkliche Gattungsgegenständlichkeit“.

10 Mir scheint fraglich, ob diese Beschreibung genau und zutreffend ist. Die offenbare Gleichsetzung von „Entgegenständlichung“ und „Überhandnehmen des Beziehungsaspektes“ ist historisch höchst ungenau, jedenfalls dann, wenn der Ausdruck „Gegenständlichkeit“ sich ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit der äußeren Natur bezieht; plausibel wenigstens erscheint mir die Hypothese, daß die Thematik interpersonalen Kommunikation (ihr Inhalt also) sich in dem Maße verändert, in dem sich die Modi der Auseinandersetzung mit äußerer Natur verändern. Das hat ELIAS (1939) schon zeigen können: Die Dringlichkeit der physischen Überlebensprobleme und die Thematik (der Inhaltsaspekt) von Interaktionen kovariieren offenbar dergestalt, daß, je größer die Entlastung von Problemen der „Gattungsgegenständlichkeit“ ist, um so relevanter der Affekthaushalt des Individuums als Interaktionsthematik wird. „Affektmodellierung“ (ELIAS) wird dann zum *Inhalt*. Statt „Verlust“ der Gattungsgegenständlichkeit könnte man auch sagen: „Entlastung“ von der Gattungsgegenständlichkeit. Man ahnt, wieviele Probleme hier noch zu klären – will heißen: noch klar zur Sprache zu bringen sind, ehe man sich an ihre Lösung machen kann.

bestünde also darin, Interaktionsdimensionen zu ermitteln, mit deren Hilfe Grundmuster der Interaktion und damit zugleich auch historisch fundamentale Bedeutungsschemata beschreibbar wären, und zwar sowohl auf der Ebene von Verkehrsformen wie auch auf der Ebene von Interaktion in pädagogischen Feldern¹¹.

Mir scheint ein solcher Ansatz erfolgversprechend und interessant zu sein, würde er doch erlauben, die Grundregel zu formulieren, denen sowohl die besonderen Interaktionen wie auch die „auf Dauer gestellten“ Instrumentierungen (in Form von organisierten sozialen Gebilden) innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsformation folgen. Den strukturalistischen Verfahren der Ethnologen ähnlich, könnte es auf diese Weise gelingen, die geheime „Syntax“ unseres Erziehungssystems zu entschlüsseln (den Habitus nicht nur als kulturelle Formation zu begreifen) und theoretisch begründete Alternativen zu konstruieren, in denen Deutung und Handlung, Beziehung und Inhalt, Pädagogik und Ökonomie vermittelt sind. Eben diese Perspektive schien mir im eingangs zitierten Text von THOMAS BERNHARD ausgesprochen, wenngleich in einer symbolischen Verdichtung, die dem Wissenschaftler erst die Aufgabe vorgibt, nicht schon die Lösung.

Literatur

- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M. 1970.
BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M. 1973.
CICOUREL, A. V.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.
DUHM, D.: Warenstruktur und zerstörte Zwischenmenschlichkeit. Köln 1975.
ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Basel 1939, 2. Bd.
ELIAS, N.: Was ist Soziologie. München 1970.
EMMERICH, W.: Proletarische Lebensläufe, Bd. 1. Reinbek 1974.
HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
KIRCHHERR, A.: Pragmatische Verwahrlosungstheorien in der Sozialarbeit. Göttingen 1974, Ms.
LINDESMITH, A. R./STRAUSS, A. L.: Symbolische Bedingungen der Sozialisation, Teil 1. Düsseldorf 1974.
LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M. 1972.
MARX, K./ENGELS, F.: Werke, Bd. 3. Berlin 1958.
MAYNTZ, R.: Soziologie der Organisation. Reinbek 1963.
MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München 1975.
NEGT, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1973².
OSTERLAND, A.: Die Verwendung polit-ökonomischer Kategorien in Lorenzers Vermittlungsversuch von Psychoanalyse und Historischem Materialismus. In: MENNE, K./LOOSER, M./OSTERLAND, A./BREDE, K./MOERSCH, E.: Sprache, Handlung und Unbewußtes. Kronberg 1976.
OTTOMEYER, K.: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Gaiganz 1974.

11 In MOLLENHAUER/BRUMLIK/WUDTKE (1975, S. 176ff.) haben wir dazu einen sehr vorläufigen Vorschlag gemacht in Form von Dimensionen der Beschreibung von Interaktionsschemata, die „gesamtgemeinschaftlich“ oder „gesamtkulturell“ in Geltung sein könnten: personale versus funktionale Beziehungsdefinitionen, gleichberechtigte versus herrschaftsbestimmte Beziehung, inhaltlich bestimmte versus formal bestimmte Interaktion, subjektive versus mechanische Zeitschemata, problematisierende versus konventionalistische Interaktionsmuster. Das war ein erster Versuch, der gewiß revisionsbedürftig ist; mir erscheint er erfolgversprechend – wie die Idee einer strukturalistischen Pädagogik.

SPERBER, D.: Über Symbolik. Frankfurt/M. 1975.

STRAUSS, A. L.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt/M. 1968.

WEINGARTEN, E./SACK, F./SCHENKEIN, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/M. 1976.

Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?

Vorbemerkung

Der folgende Aufsatz ist eine überarbeitete Fassung meines Vortrages, den ich auf dem 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Duisburg gehalten habe. Unterhaltend gemeinte Einlagen, die es einem breiteren Publikum – der Vortrag war öffentlich angekündigt – erleichtern sollten, ausgedehnten Überlegungen zu einem weitgespannten Thema zu folgen, erscheinen im gedruckten Text überflüssig. Ich lasse sie fort, zumal sie nicht nur Aufmerksamkeit, sondern auch Mißverständnisse hervorriefen. Ich habe aber auch den Inhalt verändert. Die Überlegungen des ersten Teils, mit denen ich mich an eine für mich erschließbare Formulierung der Frage heranzutasten versuchte, habe ich gekürzt und neu zusammengefaßt. Dafür habe ich in den folgenden Teilen eine Reihe von Gedanken ausführlicher und präziser zu entwickeln versucht, als es mir in Duisburg möglich war. Zu diesen Veränderungen haben mich auch Einwände oder ermunternde Hinweise einiger Kongreßteilnehmer angeregt, denen ich hiermit für ihre Rückmeldung danke.

Ich erinnere mich nicht mehr genau, was uns im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seinerzeit dazu bewogen hat, die Frage „Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?“ als Thema für einen öffentlichen Vortrag auf dem Kongreß der Gesellschaft vorzusehen. Vielleicht war es die gegenwärtige bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik, der Verlauf der sozial-liberalen Bildungsreform und das Schicksal der Studentenbewegung – sie schienen Anlaß genug, das Verhältnis von Erziehung und gesellschaftlicher Veränderung zur Diskussion zu stellen. Als ich es übernahm, diesen Vortrag zu halten, dachte ich auch an diese Probleme, aber ich hatte nicht die Hoffnung, auf sie eine Antwort geben zu können. Ich werde überhaupt nicht versuchen, Antworten zu geben. Meine Absicht ist es vielmehr, in den folgenden Überlegungen diese Frage selbst, ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft, zu entfalten.

Erziehung und gesellschaftliche Veränderungen

Der Punkt, von dem ich ausgehe, ist zunächst ein Eindruck allgemeiner Art. Als ich mich mit dem Thema dieses Vortrages zu beschäftigen begann, habe ich mehrfach in Gesprächen die Frage gestellt: „Glauben Sie, daß Erziehung die Gesellschaft verändern kann?“ Die Reaktionen waren Erstaunen, Zögern, Achselzucken oder heftige Äußerungen von Befürchtungen oder enttäuschten Erwartungen und die dann folgenden Antworten teils abweisend, teils zustimmend und im ganzen widersprüchlich und unbefriedigend. Und ähnlich ergeht es einem, wenn man in der pädagogischen Literatur nach einer Antwort auf diese Frage sucht. Die Art der Reaktion ist zweifellos abhängig von

der Situation, in der sich der einzelne Gesprächsteilnehmer befindet, und von den Erfahrungen, auf die er zurückgreifen kann, und insofern nicht weiter erstaunlich. Aber ich habe den Eindruck, daß es auch allgemeinere Gründe für den widersprüchlichen und unbefriedigenden Charakter der Antworten gibt – Gründe, die etwas mit dem generellen Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft zu tun haben.

Dieser zunächst vage Eindruck läßt sich etwa in folgender Weise umreißen: 1. Erziehung ist im Prinzip konservativ. 2. Trotz ihres konservativen Charakters besitzt die Erziehung eine ausgeprägte Affinität zu gesellschaftlichen Veränderungen und zwar in doppelter Hinsicht: 2a. Zum einen ist Erziehung offen für Veränderungen und Veränderungsimpulse, die in anderen Bereichen der Gesellschaft auftreten, und sie gibt diese Impulse an die Gesamtgesellschaft weiter. 2b. Zum anderen ist Erziehung selber eine rege Quelle für Impulse zu gesellschaftlichen Veränderungen. 3. Die Veränderungsimpulse, die aus dem Bereich der Erziehung kommen oder zurückgeworfen werden, gehen nur gebrochen in die Gesellschaft über. – Ich will versuchen, diese Thesen im folgenden zu verdeutlichen und zu begründen.

1. Es gibt viele Äußerungen und Untersuchungen, die auf konservative Züge im Bereich der Erziehung hinweisen. So stellt FRIEDRICH PAULSEN in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts fest, daß die Schulen der allgemeinen geistigen Entwicklung um mehrere Jahrzehnte nachhinken, und SCHEFER kommt in seinen Untersuchungen zum Gesellschaftsbild von Gymnasiallehrern zu dem Ergebnis, daß Gymnasiallehrer in ihrer Mehrzahl konservativ eingestellt sind. Nun muß, was für Gymnasiallehrer gilt, nicht für Berufsschullehrer oder Gesamtschullehrer gelten, und was für die Schule zutrifft, nicht auch für die Familienerziehung oder für die Jugendarbeit richtig sein. Dies ist ein generelles Problem unserer weiteren Überlegungen, daß wir hier global von Erziehung reden, ohne hinreichend berücksichtigen zu können, daß sich Erziehung aus einer Vielzahl von Intentionen, Einflüssen und Institutionen zusammensetzt, von denen nur ein Teil in einem übergreifenden System zusammengefaßt und organisiert ist. Trotzdem gibt es Gründe, solche konservativen Züge nicht als zufällige und vereinzelte Merkmale anzusehen. Sie liegen in der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung. Erziehung sorgt in erster Linie für die Reproduktion des Bestandes der Gesellschaft im Generationswechsel, und ein wichtiger Teil der pädagogischen Aktivitäten ist notwendig darauf gerichtet, den in der älteren Generation herrschenden Vorstellungen und Normen in der heranwachsenden Generation Geltung zu verschaffen.

2. Auf der anderen Seite aber stößt man in der Geschichte der Erziehung immer wieder auf Initiativen zur Veränderung nicht nur der Erziehungseinrichtungen, sondern auch der gesamten Gesellschaft, und utopische Gesellschaftsvorstellungen spielen in der abendländischen Erziehungsphilosophie von PLATON und AUGUSTIN bis zu ROUSSEAU, FICHTE und MARX eine wichtige Rolle. Auch dafür gibt es Gründe verschiedener Art:

2a) Zum einen ist der Bestand der Gesellschaft, der in der Erziehung reproduziert wird, nicht naturwüchsig, sondern ein Ergebnis von vorgängigen gesellschaftlichen Veränderungen. Die Bedeutung der Erziehungsfunktion nimmt in einer Gesellschaft in dem Maße zu, wie sich die Gesellschaft vom Naturzustand und von traditionsgeleiteten Orientierungen entfernt und neue dynamische Elemente der Daseinsbewältigung wie Schrift, Verkehr, Technik, Wissenschaft und Organisation in ihre Struktur aufnimmt. Und es sind in erster Linie auch die vorantreibenden Kräfte in einer Gesellschaft, die an einer Vermittlung

durch Information und Ausbildung und an einer Reorganisation des Erziehungswesens, an der Revision des Curriculums interessiert sind. Von daher ist der Bereich der Erziehung offen und sensibel für Veränderungsimpulse, die aus anderen Bereichen der Gesellschaft kommen. Das gilt sowohl für wissenschaftliche Erkenntnis und technologische Neuerungen wie auch für revolutionäre Bewegungen. So dringt die gesellschaftliche Dynamik fast ungehindert in die Vorstellungen über Erziehung ein, insbesondere vermittelt durch das Medium der Erziehungswissenschaft.

2b) Zum anderen muß der durch Erziehung vermittelte Bestand der Gesellschaft in der heranwachsenden Generation reproduziert, d. h. immer wieder von neuem angeeignet und erzeugt werden. Der Erzieher stößt im Umgang mit Kindern und Jugendlichen immer wieder auf einen mehr oder weniger umfangreichen „Naturrest“ in der Gesellschaft (MOLLENHAUER 1972, S. 14), auf die vitale Basis der entwickelten gesellschaftlichen Einrichtung. An der Spontaneität, Naivität und Schwäche des Kindes brechen sich die Anforderungen der sekundären Systeme. Indem der Erzieher genötigt ist, diesen Anforderungen Geltung zu verschaffen und die Spontaneität in vorgegebene Bahnen zu lenken, sieht er sich unmittelbar der Frage konfrontiert, welchen Preis wir für unsere gesellschaftlichen Errungenschaften zahlen müssen, und ob sie diesen Preis wert sind.

Er kann diese Frage unterdrücken, und die meisten tun es. Das pädagogische Verhältnis ist zweifellos auch ein Herrschaftsverhältnis, aber doch ein Herrschaftsverhältnis besonderer Art: ein Verhältnis, in dem der „Herrscher“ ständig verführt ist, auf die Seite der „rebellierenden Untertanen“ überzulaufen. Denn Lernhemmungen können nicht durch Sanktionen gebrochen werden. Erst wenn der Lehrer nicht mehr an einem Lernerfolg interessiert ist, wenn der Schüler abgeschrieben ist, kann die Disziplinierungsgewalt voll Platz greifen. In dem schwedischen Spielfilm „Du bist raus“ stellt der Lehrer an einer entscheidenden Stelle, nachdem er einen Schüler, der ihn bis zur Weißglut reizt, verprügelt hat, fest: „Das Schlimmste ist, daß ich auch auf der anderen Seite stehe“.

Auf dieser Weise ist die pädagogische Arbeit selber eine Quelle für verändernde Impulse. Die Intention zur Veränderung entspringt hier unmittelbar aus dem Erziehungsverhältnis und zwar sowohl aus dem Umgang mit einzelnen Kindern und Jugendlichen wie auch aus den eigenen Kindheitserfahrungen und ihrer Interpretation. Sie ist orientiert an einer anderen Art, Kind zu sein und aufzuwachsen, aber damit zugleich auch an einer anderen Art zu leben. Sie kommt wohl am deutlichsten zum Ausdruck in der Arbeit pädagogischer Pioniere wie NEILL, BETTELHEIM, AICHORN, DENNISON, TOLSTOI, KORCZAK oder MAKARENKO; aber sie geht auch ein in die allgemeinen Intentionen zur Schulreform oder zur Veränderung der Heimerziehung.

3. Sowohl die aus der Erziehung selbst entspringenden wie auch die von ihr zurückgeworfenen oder weitergegebenen Impulse zu gesellschaftlicher Veränderung scheinen ohne nennenswerte Auswirkungen auf die Gesellschaft zu bleiben. Auch dafür gibt es Gründe.

Zunächst ist der Bereich der Erziehung offenbar ein Bereich, in dem sich kaum gesellschaftlich wirksame Macht ansammeln läßt. Die Interessen in der Erziehung sind zu sehr auf einzelnes gerichtet und zu unterschiedlich, als daß sie sich umfassend organisieren ließen, und mit pädagogischen Maßnahmen und mit Heranwachsenden allein läßt sich kein politisch nennenswerter Druck ausüben.

Darüber hinaus wird der gesellschaftsverändernde Impuls, der aus dem Bereich der Erziehung kommt, gebrochen. Er wird gebrochen in seiner Intention (MOLLENHAUER 1972, S. 15). So schreibt ALEXANDER NEILL: „Wenn ich beispielsweise eine Gesell-

schaftsordnung einführen wollte, in der junge heranwachsende Menschen das Recht hätten, nach eigenem Gutdünken ein ganz natürliches Liebesleben zu führen, würde ich als unmoralisch, als Verführer zugrunde gerichtet, wenn nicht sogar ins Gefängnis gesperrt werden. So sehr ich Kompromisse hasse, hier komme ich nicht um einen Kompromiß herum. Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen“ (NEILL 1965, S. 40). Politische und pädagogische Aktivitäten scheinen sich im Konfliktfall auszuschließen. Vor die Alternative gestellt, entscheidet sich NEILL für die pädagogische Aufgabe.

Aber der gesellschaftsverändernde Impuls aus dem Bereich der Erziehung wird nicht nur in seiner Intention gebrochen, sondern offenbar auch – was noch wichtiger ist – in seiner Auswirkung, und zwar auf eine dreifache Weise: Er wird einmal gebrochen durch das System des öffentlichen Erziehungswesens und seiner zusätzlichen Funktionen. So ist es nicht richtig, daß die Reformbestrebungen im Bildungswesen nur ein einfacher Reflex der Entwicklungen und Krisen im Bereich der Produktion sind. Die Beziehung ist verwickelter. Sie besteht in einem komplizierten Zusammenhang von notwendig zugestandenen Freiheitsräumen, verändernden, gleichsam nach Auswegen suchenden Tendenzen, sowie deren Brechung an den Rahmenbedingungen und an den gesamtgesellschaftlichen Interessen, die diesen Rahmen bestimmen. BOURDIEU und PASSERON (1974, S. 146) charakterisieren die soziale Mechanik des Bildungswesens als eine „Verschachtelung doppelbödiger Schachteln“. Sie wollen damit darauf aufmerksam machen, daß alles, was in der Schule geschieht, eine doppelte Bedeutung erhält. Es bedeutet das, wofür es sich aus gibt, und immer zugleich etwas anderes: Förderung und Auslese, Betreuung und Kontrolle, wirkliches Wissen und Statussymbol, Curriculum und Hidden Curriculum.

Die Auswirkungen pädagogischer Intentionen auf die Gesellschaft wird zum anderen durch das Generationsverhältnis gebrochen. Die Beziehung zwischen Erziehung und Gesellschaft ist vermittelt: die Erziehung wirkt auf die Heranwachsenden und die Heranwachsenden später auf die Gesellschaft. Oder: die Erziehung bewirkt zunächst eine Veränderung des Bewußtseins und des Verhaltens und dann möglicherweise in der Folge auch eine Veränderung der gesellschaftlichen Willensbildung und Macht. Aber der zweite Schritt bleibt ungewiß und liegt außerhalb der Kontrolle durch Erziehung.

Schließlich wird die Auswirkung der pädagogischen Intention auf die Gesellschaft auch durch die Sozialisation der erziehenden Generation gebrochen. MARX formuliert dieses Problem in seiner dritten These über FEUERBACH: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihn erhaben ist – sondieren.“ Seine Antwort zu diesem Problem lautet: „Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis erfaßt und rationell verstanden werden“ (MARX 1956, S. 41).

Aber auch „revolutionäre Praxis“ liegt außerhalb des Erziehungszusammenhangs. Es scheint so, als wenn sich innerhalb des Rahmens von Erziehung weder praktisch noch theoretisch eine befriedigende Vorstellung von gesellschaftlicher Veränderung formulieren ließe.

Erweiterung der Fragestellung

Ich denke, wir könnten in unseren Überlegungen weiterkommen, wenn wir nicht fragen: „Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?“, sondern: „Kann Lernen die Gesellschaft verändern?“

Die neue Fragestellung erweitert den Gesichtskreis unserer Überlegungen über die Grenzen hinaus, die durch den Begriff der Erziehung gezogen sind, ohne daß wir dabei das Element erzieherischer Einwirkungen verlassen. Denn Erziehung hat mit Lernen zu tun, ist auf Lernen gerichtet. Lernereignisse sind das logische Objekt erzieherischen Bemühens. Lernen findet aber auch außerhalb von Erziehungsverhältnissen und -einrichtungen an allen möglichen Stellen des gesellschaftlichen Zusammenhanges statt. Während Erziehung Gesellschaft voraussetzt und eigentlich nur als Ausgestaltung einer bestimmten gesellschaftlichen Funktion und als ein gesellschaftliches Subsystem verstanden werden kann, setzt Gesellschaft ihrerseits Lernen voraus. Ohne die ausgedehnte Fähigkeit selbsttätigen Lernens ist der Prozeß der Vergesellschaftung nicht denkbar, und so ist Lernen auch nicht eine Funktion der Gesellschaft, sondern eher ein Medium, in dem sie sich entfaltet.

Wenn wir also nach den Veränderungsmöglichkeiten des Lernens, statt nach denen der Erziehung fragen, dann bedeutet das aus der Sicht unserer bisherigen Überlegungen folgendes:

1. Wir umgehen das Problem der Vielfalt der Erziehungsträger und ihres Zusammenwirkens. Wir fragen nicht nach Personen, Gruppen oder Institutionen, nach ihren Absichten, ihrem Rollenverständnis, ihrer Organisationsform, ihrer Reichweite und ihrer Wirksamkeit, sondern nach Anlässen, Konstellationen, Mechanismen und Prinzipien.

2. Wir überspringen auch die im Generationswechsel gesetzte Differenz und damit die Zweistufigkeit der erzieherischen Einwirkung auf die Gesellschaft. Für die neu formulierte Frage ist es zunächst gleichgültig, wo die Heranwachsenden die Erfahrungen und Vorstellungen gewinnen, die ihr späteres Verhalten bestimmen werden, – ob im Unterricht oder auf der Straße, durch das Fernsehen oder in einer Bürgerinitiative, in der Familie oder in einer Wohngemeinschaft. Oder richtiger: diese Lernmöglichkeiten werden nicht gegeneinander ausgespielt, sondern zueinander in Beziehung gesetzt. Und das gilt insbesondere für die Fortsetzungen des Lernens jenseits der Erziehung, – beim Eintritt in den Beruf, bei der Übernahme eines neuen Postens oder bei einer Entlassung.

3. Damit beziehen wir aber auch gleichzeitig die Voraussetzungen für eine veränderte Erziehung auf Seiten der Erzieher in die Überlegung ein. Die Frage „Wer programmiert SKINNER?“ bzw. „Wer erzieht die Erzieher?“ läßt sich im Rahmen der erweiterten Fragestellung angehen. Sie enthält den richtigen Hinweis, daß alles, was gelehrt wird, zuvor gelernt sein muß. Sie erscheint paradox, wenn man annimmt, daß Lernen nur unter Anleitung oder nach Programm möglich ist; aber sie verliert ihren paradoxen Charakter, sobald man diese Beschränkung aufgibt, und andere, selbsttätige Formen des Lernens zuläßt. Die Gründe zur Veränderung der Erziehung ergeben sich aus den abweichenden und überschüssigen Lernerfahrungen des gesamten Lebens.

Der Begriff des Lernens geht also über den der Erziehung hinaus; er schließt sowohl seine Voraussetzungen wie auch seine Folgerungen mit ein. Die Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten der Erziehung bleibt bestehen; aber meine These ist, daß sie

sich erst im Zusammenhang mit der Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten des Lernens befriedigend beantworten läßt.

Nun verschafft uns die Erweiterung der Fragestellung nicht nur Vorteile. Sie bringt auch neue Schwierigkeiten. Der Begriff der Erziehung umfaßt zwar eine Vielfalt von Erscheinungen; aber diese Vielfalt läßt sich in soziologischen Termini einigermaßen konkret und umfassend beschreiben. Demgegenüber ist der Begriff des Lernens sehr viel unbestimmter, zumindest wenn man ihn auf Gesellschaft und ihre Veränderungen bezieht. Ein Rückgriff auf lernpsychologische Bestimmungen würde uns hier nur wenig nützen. Sie beziehen sich auf individuelle Lernprozesse, und sie erfassen diese nur in einer sehr formalen Weise. Ein Lernbegriff, der auch die geschichtliche und gesellschaftliche Dimension des menschlichen Lernens erfaßt, kann zur Zeit nur als Desiderat formuliert werden. Für den weiteren Zusammenhang unserer Überlegungen muß es daher vorerst genügen, beispielhaft anzudeuten, in welchen Zusammenhängen er etwa zu suchen wäre und was er leisten könnte.

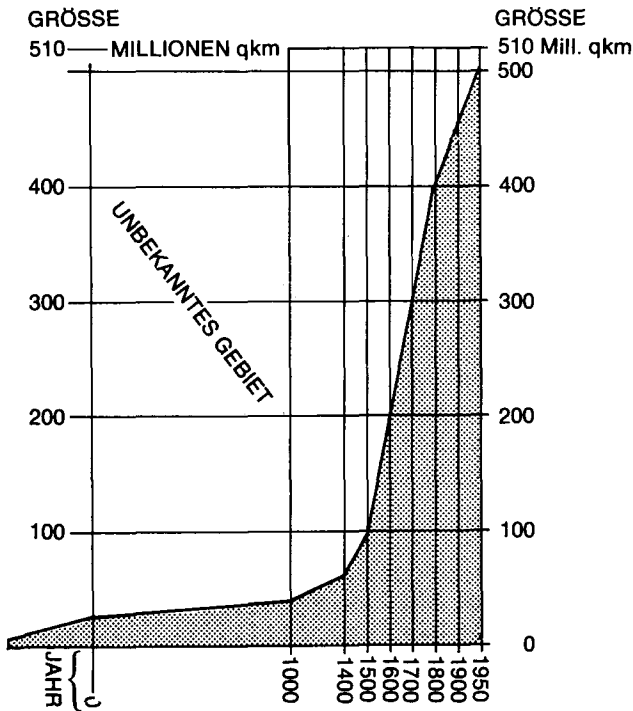
Eine Vorstellung dessen, was hier mit Lernen gemeint ist, ließe sich m.E. an historischen Untersuchungen zur Ausbildung und Veränderung dominierender Einstellungen oder zur Entwicklung neuer Medien und Organisationsformen der Erfahrung aufzeigen (z.B. GROETHUYSEN 1927; WEBER 1921; MCLUHAN 1970; NEG/KLUGE 1972).

Sie ließe sich z.B. verdeutlichen an der Geschichte weitreichender Erfindungen, Entdeckungen und Innovationen, etwa indem man einer der folgenden Fragen nachginge: Warum führte die Erfindung des Schießpulvers nicht schon im alten China, wohl aber im 14. Jahrhundert in Westeuropa zur Entwicklung von Feuer- und Explosionswaffen und damit zu einer neuen Potenz an Überlegenheit und Machtentfaltung? Oder: Warum bewirkte die Annahme des ARISTARCHOS von SAMOS und anderer griechischer Philosophen, daß nicht die Sonne um die Erde kreise, sondern die Erde um die Sonne erst im 14. Jahrhundert, als NIKOLAUS KOPERNIKUS sie erneut aufgriff und begründete, zu einer Umwälzung des Weltbildes, zu einer „kopernikanischen Wende“? Oder: Warum schreiben wir nicht LEIF ERIKSON und seinen Nachfolgern, sondern CHRISTOPH COLUMBUS die „Entdeckung Amerikas“ zu?

Bei diesen Fragen geht es nicht um einzelne Erfindungen und Entdeckungen, sondern um ihre Auswirkungen: die Etablierung neuer Sicht- und Verhaltensweisen, die Eröffnung neuer Handlungsräume. Es geht auch nicht um die Verdienste und das Schicksal einzelner Persönlichkeiten, sondern um die treibenden Kräfte, die in ihnen wirksam werden und Gestalt gewinnen, um neue Lernmechanismen, die sich in ihren Handlungen ausbilden und die bisher wirksamen erweitern, modifizieren, verdrängen oder überlagern.

Wohl interessieren uns in diesem Zusammenhang die Biographien solcher Persönlichkeiten. Sie sind m.E. eine außerordentliche, bisher kaum beachtete Quelle für die Lernforschung. Eine entsprechende Interpretation müßte versuchen, aus den wechselnden Ereignissen das lerntheoretische Substrat herauszuarbeiten, gleichsam den Motor und die Steuerungseinrichtung eines solchen Lebens, – die Handlungsmotive, die kognitiven Schemata und Orientierungsmuster, die herausfordernden Reize, das sich entwickelnde Problembewußtsein, die fixe Idee, und die überschießenden Erwartungen, ihre Unterstützung und Abschirmung gegen Mißerfolge und Abweisung durch einfließende Informationen, konstruktive Irrtümer, selektive Wahrnehmungen und Selbstbestätigung, die wirksamen Rückmeldungen und Bekräftigungen und das Lernfeld, das auf diese Weise erschlossen wird.

So ließe sich die Entdeckung Amerikas als eine Art selbstinduziertes Lernexperiment vorstellen: die Idee, westwärts zu segeln, um Indien auf einem kürzeren Weg zu erreichen, gleichsam ein Thorndikescher Problemlösekäfig, – COLUMBUS, seit etwa 1480 wie andere vor ihm in diese Idee eingeschlossen, mit wachsender Anstrengung und Besessenheit alles versuchend, den Hebel zu beseitigen, der den Ausgang zur Realisierung versperrt, – bis es gelingt. Man könnte anhand der Biographie des COLUMBUS die einzelnen Variablen des Experimentes genauer bestimmen, angeben, welche Rolle die Beschreibungen früherer Reisen gespielt haben, insbesondere die des MARCO POLO, ihre Verbreitung durch den gerade erfundenen Buchdruck, die „Imago mundi“ des PETRUS ALLIACUS, der „Erdapfel“ MARTIN BEHAIMS, die falschen Berechnungen TOSCANELLIS, die entwickelten nautischen Geräte, von denen COLUMBUS einige im Nachlaß seines Schwiegervaters fand, die Sage vom Goldland Zipangu, der Bedarf an Gewürzen, die Verteidigung und Ausbreitung des Christentums, die Legende vom Erzprister JOHANNES und die Hoffnung des Handwerkersohns auf den Titel eines Vizekönigs. Man könnte dieses Lernexperiment weiter vergleichen mit anderen ähnlicher Art. Es gibt Vorläufer, z.B. DA MINA, CAO, DIAZ, und es folgt eine lange Reihe von weiteren Entdeckern, und man könnte in ihren Lebensgeschichten nachweisen, wie sich einzelne Variablen des „experimentellen Arrangements“ gewandelt haben, neue hinzukamen, andere verschwanden. Wie die „Entschleierungskurve der Erde“ zeigt, war die Serie insgesamt äußerst erfolgreich.



„Entschleierungskurve der Erde“ nach WALTER BEHRMANN

Das Angedeutete ist nur ein exponiertes Beispiel. Andere, vielleicht schwieriger darzustellende, ließen sich hinzufügen. Worum es in ihnen geht, ist die Entstehung und

Entwicklung von nicht nur individuell, sondern auch zugleich gesellschaftlich wirksamen, inhaltlich gefüllten Lernzusammenhängen oder „Lernsystemen“. Das sind Bedingungsfelder, Kräftepotentiale, Ideenkonstellationen und Druckzonen, die in größerem Umfang originäre Erfahrungen herausfordern oder in eine bestimmte Richtung lenken und große Mengen von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten hervorbringen, die dann ihrerseits wieder zu Inhalten sekundärer und tertiärer Lernprozesse werden. Sicher ließen sich Verbindungslinien ziehen zu dem, was Th. KUHN im Zusammenhang der Wissenschaftsgeschichte als „Paradigmen“ und „Paradigmenwechsel“ beschreibt (KUHN 1967), zu dem, was J. S. BRUNER kulturelle „Verstärker“ nennt (BRUNER u. a. 1971, S. 379), und zu dem, was J. HABERMAS als „Organisationsprinzipien“ bezeichnet (HABERMAS 1973, S. 18f.).

Auf dem Hintergrund der hier angedeuteten Auffassung von Lernen muß die Frage „Kann Lernen die Gesellschaft verändern?“ offensichtlich positiv beantwortet werden. Daß Lernprozesse bei der Entwicklung neuer Gesellschaftsformen eine erhebliche Rolle spielen, ist allgemein anerkannt. Dabei wird allerdings in soziologischen Theorien zur gesellschaftlichen Evolution in der Regel die Anpassungsfunktion des Lernens betont. So scheint z. B. in systemtheoretischen Darstellungen der Impuls zu einer weiterführenden Entwicklung immer von einer Erhöhung der Umweltkomplexität auszugehen, ohne daß erklärt wird, wie es zu solch einer Erhöhung kommt. Diese gleichsam von „außen“ kommende Komplexitätssteigerung in der Umwelt wird durch Prozesse der Ausdifferenzierung und Integration in den sozialen Systemen beantwortet, denen dann wiederum eine Ausbildung höherer Komplexität in den personalen Systemen entsprechen muß. Die Individuen müssen ihre Lernfähigkeit steigern, um der neuen gesellschaftlichen Situation gewachsen zu sein (vgl. FULLAN/LOUBSER 1972). Es spricht aber vieles dafür, daß Lernen nicht erst in der Antwort, sondern bereits in der Herausforderung, also bei der Erhöhung der Umweltkomplexität eine Rolle spielt. Die Umwelt wird immer schon auf irgendeine zureichende Weise bewältigt, und es gibt in der Regel keine zwingenden Gründe, zu einer anderen überzugehen. Auch erhöht die Umwelt selten ihre Komplexität aus sich selbst, sondern eher dadurch, daß plötzlich bisher Unmögliches als möglich erscheint und in die Wahrnehmungen einbezogen wird. Es gab für COLUMBUS letztlich keinen anderen Grund, nach Westen zu segeln, als die Vorstellung, es könnte gelingen. Oder grundsätzlicher gefaßt: Mir erscheint es sinnvoll anzunehmen, daß der Variation von Handlungsmöglichkeiten und ihrer Auswahl durch Lernprozesse in der Evolution menschlicher Gesellschaften eine ähnliche Bedeutung zukommt wie der Variation in den Genen und der selektiven Retention durch Daseinskampf und Zuchtwahl in der Evolution der Lebewesen. Unter den zahllosen Handlungsvariationen behaupten sich diejenigen, die geeignet sind, jeweils wiederkehrende oder neu entstehende Situationen erfolgreich zu bewältigen.

Grenzen des Wachstums

Die Entwicklung der Fragestellung hat uns neue Antwortmöglichkeiten auf die anfangs gestellte Frage eröffnet. Aber zugleich hat diese Frage ihre aktuelle Zuspitzung verloren. Gut: Lernen kann Gesellschaft verändern! Aber was bedeutet das für unsere heutige Situation? Welche Lernmechanismen oder Lernsysteme treiben die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung voran und in welcher Richtung? Ist diese Richtung wünschenswert? In welche sollte sie sonst vorangetrieben werden?

Ich möchte mich einer Beantwortung dieser Fragen über den „Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit“ nähern. Dieser Bericht thematisiert einige zentrale Probleme einer weltweiten Entwicklung, die aber in entscheidender Weise auch die Veränderung unserer Gesellschaft betreffen. Darüber hinaus erlaubt mir dieser Bericht, an vorangegangene Überlegungen wieder anzuknüpfen, um sie, aktuell zugespitzt, auf die Zukunft zu richten.

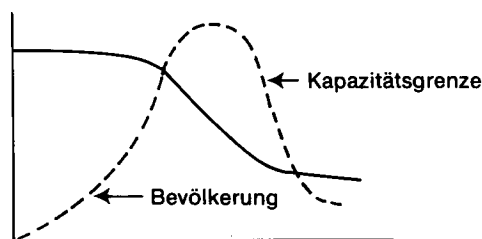
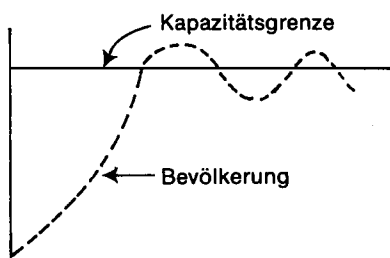
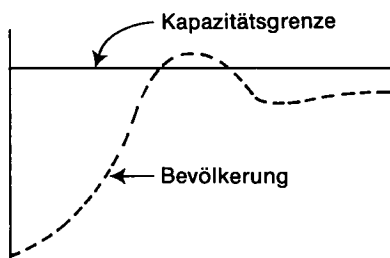
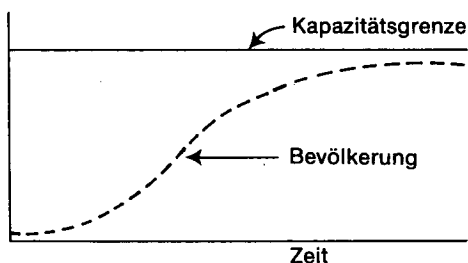
Seit Beginn der Neuzeit lassen sich bekanntlich in einzelnen Ländern und dann zunehmend in der gesamten Welt in gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen quantitative Veränderungen nachweisen, die die Gestalt einer exponentiellen Wachstumskurve zeigen. Exponentielle Wachstumskurven sind dadurch gekennzeichnet, daß die gemessene Größe in jeweils gleichen Zeiträumen nicht um den gleichen Betrag, sondern um ein Vielfaches zunimmt, bzw. dadurch, daß die Zeitintervalle für eine Verdopplung immer kürzer werden. Solche Kurven lassen sich, wie gesagt, in neuerer Zeit für verschiedene Größen und auf verschiedenen Gebieten, bezogen auf die historische Dimension, in unterschiedlichem Ausmaße nachweisen: für das Bevölkerungswachstum, die Zahl und Größe von Städten oder Ballungszentren, für landwirtschaftliche Bodennutzung oder für die Industrieproduktion und das Bruttosozialprodukt in entwickelten Ländern (siehe MEADOWS u.a. 1973, S. 25, 21, 40, 29 und 32).

Die Tendenz dieser Kurven bzw. dessen, was sie beinhalten, wird im allgemeinen positiv eingeschätzt. Gleichzeitig aber treten auch exponentielle Wachstumskurven auf, die durch ein entgegengesetztes, also negatives, Vorzeichen gekennzeichnet sind oder die in umgekehrter Richtung verlaufen – gegen Null statt gegen Unendlich. Beispiele für Verläufe der ersten Art zeigt die Konzentration von Kohlendioxyd in der Atmosphäre über verschiedenen Orten der Erde oder die wachsende Menge an Chemikalien in verschiedenen Gewässern (siehe MEADOWS u.a. 1973, S. 60, 62ff.). Ein Beispiel der zweiten Art zeigen die Messungen des Sauerstoffgehalts in größeren Tiefen der Ostsee (siehe MEADOWS u.a. 1973, S. 66).

Die verschiedenen Wachstumsverläufe sind zum großen Teil wechselseitig aufeinander bezogen und für einige von ihnen sind deutlich Grenzen erkennbar – absolute oder relative, unabhängige oder abhängige. Mit einigen dieser „Grenzen des Wachstums“ beschäftigt sich die Computer-Studie des MIT unter der Leitung von DENNIS MEADOWS, deren Ergebnisse in dem Bericht des Club of Rome 1972 in einer allgemeinverständlichen Form veröffentlicht wurden (MEADOWS u.a. 1973). In dieser Studie wurde die Fortführung fünf wichtiger Trends in der Weltentwicklung zwischen den Jahren 1900 und 2100 und ihre Beziehungen zueinander untersucht. Bei den fünf Trends handelt es sich um das Bevölkerungswachstum, die Industrialisierung, die Nahrungsmittelproduktion, die Ausbeutung von Rohstoffreserven und die Umweltverschmutzung.

Das Ziel der Studie war nicht, wie vielfach angenommen wird, den Zeitpunkt zu berechnen, in dem entscheidende Grenzen für das Wachstum erreicht sein werden. Die Verfasser beabsichtigten nicht so sehr, eine Prognose zu erstellen als ein bestimmtes Problem zu verdeutlichen. Sie wollten darauf aufmerksam machen, daß es für das Wachstum der Bevölkerung und der Industrieproduktion in der Welt maximale Grenzen gibt und daß wir uns diesen Grenzen in absehbarer Zeit nähern werden. Sie wollten feststellen, auf welche Weise das geschehen könnte und mit welchen Folgen. Dabei zogen sie drei grundsätzliche Möglichkeiten in Betracht: „Die Bevölkerung einer begrenzten Umwelt kann sich beim Wachstum den durch diese Umwelt gesetzten Grenzgrößen in verschiedenen Arten nähern. Sie kann sich durch allmählichen Abbau des Wachstums in einen Gleichgewichtszustand bringen, der unter den durch die Umwelt gesetzten

Grenzwerten liegt.. Sie kann ... (auch, d. V.) kurzzeitig über den Grenzwert hinauswachsen und entweder langsam oder ständig pendelnd, bis unter die Grenzgröße absinken. Es kann aber auch sein, daß durch (beträchtliches, d. V.) Überschreiten des Grenzwertes die Kapazität der Umwelt überlastet wird und diese selbst abzusinken beginnt, weil nicht ersetzbare Rohstoffe zu weit aufgebraucht wurden“ (MEADOWS u. a. 1973, S. 78). Diese letzte Möglichkeit ist vor allem durch zeitliche Verzögerungseffekte bedingt. Das rapide Abfallen der Bevölkerungskurve deutet an, daß sie katastrophale Folgen haben würde (siehe Zeichnung).



Ein Hauptzweck der Studie war es nun herauszufinden, welche dieser Verhaltensweisen für unser Weltsystem wahrscheinlich zu erwarten sind und unter welchen Bedingungen ein Überschießen mit seinen katastrophalen Folgen zu vermeiden wäre. Zu diesem Zweck wurden neunundneuzig für die materielle Entwicklung der Menschheit bedeutsame Variablen ausgewählt und in einem „Weltmodell“ unter bestimmten Annahmen so miteinander verknüpft, daß man die Auswirkungen der Entwicklung einer einzelnen Variablen auf die der anderen mit Hilfe eines Computers simulieren konnte (MEADOWS u. a. 1973, S. 88–91). Die Ergebnisse der Simulationen deuten an, daß, solange der gegenwärtige Trend des Wachstums anhält, ein Über-die-Grenzen-Hinausschießen früher oder später unvermeidlich eintreten und das Weltsystem zusammenbrechen wird,

selbst dann, wenn es gelänge, die Geburtenrate in einigen Jahrzehnten zu senken, die landwirtschaftliche Produktivität zu erhöhen, verbrauchte Rohstoffe zu ersetzen und die Umweltverschmutzung wirksam zu bekämpfen. Das Exekutiv-Komitee des Club of Rome faßt die Quintessenz der Studie unter anderem in der folgenden Feststellung zusammen: „Wir sind überzeugt, daß eine klare Vorstellung über die quantitativen Grenzen unseres Lebensraumes und die tragischen Konsequenzen eines Überschießens seiner Belastbarkeit dafür wesentlich ist, neue Denkgewohnheiten zu entwickeln, die zu einer grundsätzlichen Änderung menschlichen Verhaltens und damit auch der Gesamtstruktur der gegenwärtigen Gesellschaft führen“ (MEADOWS u.a. 1973, S. 170).

Diese Aufforderung zur Entwicklung neuer Denkgewohnheiten und zur Veränderung des Verhaltens und der gesellschaftlichen Strukturen hat in der Öffentlichkeit ein breites und zugleich äußerst kontroverses Echo gefunden (z.B. NUSSBAUM 1973; OLTMANS 1974; MEADOWS 1974): Einige Wissenschaftler beurteilen die Lösungsmöglichkeiten des Problems optimistisch. Sie setzen auf Fortschritte der Wissenschaft, der Technik und der Planung. So der Futurologe HERMAN KAHN: „Wir werden eine große Reihe von Ersatzmaßnahmen durchführen müssen. Und wenn das Management funktioniert, wird es Rohstoffe im Übermaß geben, einschließlich der Umweltverschmutzung, die durch Absorption in Schach gehalten werden kann...“ (OLTMANS 1974, S. 55). – Andere Wissenschaftler beurteilen die Situation noch sehr viel pessimistischer als die Verfasser der Studie. So insbesondere der Ökologe PAUL EHRLICH: „Wenn Sie fragen, wieviel Zeit wir noch haben, bis es zur völligen Katastrophe in der westlichen Welt kommt, so meine ich, ist der MIT-Bericht zu optimistisch... Wir haben seit langem den Zeitpunkt überschritten, zu dem wir Alarmprogramme haben sollten, um unseren Kurs zu ändern. Wenn wir unseren Kurs zu ändern beginnen, stellt sich eine weitere Frage, ob die eingebaute Verzögerung innerhalb des Systems uns nicht trotzdem vernichtet. Wir könnten bereits zu weit gegangen sein“ (OLTMANS 1974, S. 121/122). Und selbst wenn das nicht der Fall wäre, so bliebe doch die entscheidende Frage: „Wie ändert man das menschliche Verhalten in der Weise, daß es sich stärker am Überleben orientiert?“ (OLTMANS 1974, S. 122).

Diese Frage PAUL EHRLICHs führt uns auf den zentralen Punkt unserer Überlegungen zurück und zugleich verleiht sie ihm eine zugespitzte inhaltliche Bedeutung: Kann Lernen – so muß man fragen – die Gesellschaft in der Weise und so rechtzeitig verändern, daß die im Bericht des Club of Rome angedeuteten Möglichkeiten des Überschießens über die Grenzen des Wachstums vermeidbar werden?

Wachstum und Lernen

Um unsere Frage – in der jetzt erneut zugespitzten Formulierung – weiter verfolgen zu können, wird es notwendig sein, den Zusammenhang zwischen Wachstum und Lernen eingehender zu untersuchen. Ich benutze dabei die Reaktionen auf den Bericht des Club of Rome, insbesondere die sehr lesenswerten Interviews des niederländischen Fernsehjournalisten WILLEM OLTMANS, gleichsam als Material einer un gelenkten Expertenbefragung. Aus einer qualitativen Analyse dieses Materials lassen sich u. a. folgende Gesichtspunkte gewinnen:

1. Der Ausgangspunkt für die MIT-Studie war die Feststellung, daß das Muster exponentieller Wachstumskurven in der gesellschaftlichen Entwicklung der Menschen

eine kritische Rolle zu spielen scheint. Diese Wachstumskurven haben eine mehrfache Bedeutung: Zunächst stellen sie bestimmte Fakten bzw. deren tatsächliche oder vermutete Veränderung dar, z. B. mehr Menschen, mehr Industrieprodukte, mehr Kohlendioxyd in der Atmosphäre oder weniger Walfänge, weniger unverbrauchte Rohstoffe. Aber diese Veränderungen sind keine Naturereignisse wie die Erwärmung oder Abkühlung der Erde. Sie sind nicht in sich selbst begründet, sondern in dem Verhalten von Menschen. Hinter der Vermehrung der Bevölkerung stehen zahllose medizinische, hygienische und landwirtschaftliche Maßnahmen und hinter der Verminderung von Rohstoffen verschiedenartige unternehmerische, technische und industrielle Aktivitäten. Aber auch diese Maßnahmen und Aktivitäten verstehen sich nicht von selbst. Sie gehören nicht zu einem feststehenden Verhaltensrepertoire. Sie sind vielmehr die Ergebnisse von historisch erstmalig in Erscheinung tretenden und dann immer wieder neu erzeugten Verhaltensänderungen, von Erfindungen oder Entdeckungen und deren Mitteilung an andere, also von originären und sekundären Lernprozessen. Und das Auftreten solcher Verhaltensänderungen im Verlauf der menschlichen Geschichte gestaltet sich wiederum – wie z. B. die „Entschleierungskurve der Erde“ zeigt – nach dem Muster exponentieller Wachstumskurven. Das heißt: Wo exponentielle Wachstumskurven in menschlichen Gesellschaften auftreten, müssen Lernprozesse stattgefunden haben. Mehr noch: es muß gelungen sein, äußerst wirksame expansive Lernmechanismen in Gang zu setzen und Lernsysteme zu etablieren, die die Verhaltensänderungen in einer bestimmten Richtung ständig vorantreiben.

2. Die Optimisten unter den Kritikern der MIT-Studie wie HERMAN KAHN (OLTMANS 1974, S. 51ff.) setzen ihre Hoffnung auf die Wirksamkeit dieser expansiven Lernmechanismen und Lernsysteme. Sie bauen darauf, daß genau die Arten von Verhaltensänderungen, die das Wachstum ausgelöst haben, auch zureichend sein werden, die Probleme, die das Wachstum erzeugt, immer wieder zu bewältigen, und die Grenzen, denen es sich nähert, immer weiter hinauszuschieben. Das aber wird von den Skeptikern in Zweifel gezogen. So machen die Verfasser der MIT-Studie beispielsweise an der Entwicklung des Walfangs deutlich, daß es mit Hilfe technischer Verbesserungen – größere Fangboote mit immer stärkeren Maschinen – gelungen ist, immer neue Fanggründe zu erschließen, daß aber am Ende dieser Entwicklung die völlige Ausrottung der Wale in Sicht steht. Nach ihrer Auffassung ist „der technologische Optimismus nicht nur die übliche, sondern auch die gefährlichste Reaktion gegenüber den Aussagen..., die das Weltmodell liefert“ (MEADOWS u. a. 1973, S. 139). Was gefordert ist, sind nicht Verhaltensänderungen, wie sie dem exponentiellen Wachstum zugrunde liegen, sondern Verhaltensänderungen anderer Art, – Verhaltensänderungen, die nicht auf Erweiterung von Wissen und Handlungsmöglichkeiten gerichtet sind, sondern auf die Einhaltung von Grenzen, auf Anpassung, Ausgleich und Gleichgewicht, – also adaptives Lernen im Unterschied zu expansivem Lernen. Adaptive Lernprozesse unterscheiden sich von expansiven u. a. dadurch, daß sie negative Rückkoppelungsprozesse einschließen, also auch Verhaltensweisen einschränken, reduzieren, begrenzen. Die Frage: „Kann Lernen die Gesellschaft ändern?“ müßte danach in dem folgenden Sinne präzisiert werden: Ist es möglich, wirksame adaptive Lernsysteme zu etablieren, wie könnten sie aussehen und in welcher Beziehung müßten sie zu den Systemen expansiven Lernens stehen?

3. Diese Fragen beziehen sich nun nicht nur auf unterschiedliche Arten von Verhaltensänderungen, sondern auch auf die Bedingungen, unter denen sie zu erwarten sind.

Einige Verhaltensforscher beurteilen die Möglichkeit, Verhaltensänderungen bewußt einzuführen, nicht ungünstig. So z. B. B. F. SKINNER: „Soweit ich weiß, hat man die Rolle, die die Umgebung für die Definition des menschlichen Verhaltens spielt, nicht einbezogen. Vielleicht ist man imstande, eine Zukunftsvision zu projizieren, die dazu führen wird, daß wir uns anders verhalten werden... Ich glaube, daß wir im Augenblick schnelle und wichtige Fortschritte machen auf dem Gebiet der Beziehungen zwischen Verhalten und Umgebung. Wir entwerfen auch immer bessere Techniken für die verschiedenen Aspekte der psychotherapeutischen Erziehung, für bestimmte Systeme, für die Industrie. Das ist der Weg, den die Verhaltenstechnologie beschreiten muß. Wir brauchen absolut eine echte und wirksame Verhaltenstechnologie, um dieses Problem zu lösen“ (OLTMANS 1974, S. 78/79).

Andere Verhaltensforscher beurteilen die Möglichkeiten einer gezielten, auf die Grenzen des Wachstums bezogenen Verhaltensänderung eher pessimistisch. So fragt CLAUDE LEVI-STRAUSS: „Ist es möglich, das menschliche Verhalten neu zu entwerfen? Sicher können wir hoffen, daß dies durch natürliche Prozesse und eine Art natürliches Bedürfnis nach Gleichgewicht, die auf eine uns vollkommen unbekannte Weise wirken und deren wir uns nicht bewußt sind, spontan geschehen. Aber ich zweifle sehr daran, daß wir es vorausplanen und beschließen können...“ (OLTMANS 1974, S. 93).

Das Problem ist nicht, ob adaptives, auf Überleben bezogenes Lernen generell möglich ist. Alles Lernen, das wir bei Tieren beobachten können, läuft auf Anpassung und Ausgleich hinaus, ist an äußeren oder inneren, in der physischen Organisation vorgegebenen Grenzwerten orientiert. Und auch innerhalb der menschlichen Geschichte lassen sich eine große Zahl von begrenzten oder umfangreicheren Verhaltens- und Lernsystemen nachweisen, die nicht in erster Linie auf die Entwicklung von Kräften und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet sind, sondern eher auf die Aufrechterhaltung von Beziehungen, auf die Einhaltung von Maßgaben oder auf die Selbsterhaltung durch Verwandlung (siehe NITSCHKE 1972, insbesondere S. 42ff.).

Das eigentliche Problem liegt vielmehr darin, daß sich die Formen expansiven Lernens bisher als außerordentlich erfolgreich und überlegen erwiesen haben. Was könnte uns veranlassen, diese Art zu lernen aufzugeben oder einzuschränken?

4. In diesem Zusammenhang ist noch ein weiteres Problem zu beachten: Das Überschießen über die Maximalgrenzen ist nach der MIT-Studie u. a. durch das Zusammenspiel von exponentiellem Wachstum und Wirkungsverzögerung bedingt, d. h. die schädlichen oder katastrophalen Auswirkungen des Wachstums treten erst zu einem Zeitpunkt voll in Erscheinung, in dem die Ursachen längst gesetzt und nicht mehr revidierbar geworden sind. Für eine wirksame Verhaltensänderung würde es nicht genügen zu warten, bis die problematischen Folgen unmittelbar und für jedermann erfahrbar werden.

Andererseits ist die Wahrnehmung der Folgen eine wichtige Voraussetzung für gelernte Verhaltensänderungen. Wie wir aus zahlreichen Lernexperimenten wissen, ist Lernen wesentlich durch die Rückmeldung von Handlungsfolgen und die damit verbundenen Erfolgs- oder Mißerfolgserlebnisse bedingt. Zwar unterscheidet sich menschliches von tierischem Lernen unter anderem dadurch, daß es sich nicht nur an real erfahrenen, sondern auch an vorweggenommenen und sogar an eingebildeten Handlungsfolgen zu orientieren vermag. Doch damit vorweggenommene oder eingebildete Folgen für Lernen wirksam werden können, müssen sie in der Vorstellung der Lernenden hinreichend eindeutig und gewichtig repräsentiert sein.

Das scheint aber für die Folgen des Wachstums, wie sie die MIT-Studie darstellt, bis

jetzt nicht zuzutreffen. Viele Wissenschaftler kritisieren die wissenschaftlichen Grundlagen der Studie, die Brauchbarkeit des Modells, die Gültigkeit der zugrundegelegten Daten und Annahmen oder die aus den Ergebnissen gezogenen Folgerungen. Die Studie sei zu global angelegt, zu technologisch konzipiert; die Daten seien zu ungenau, die ausgewählten Variablen zu einseitig und die Folgerungen übertrieben (MEADOWS u. a. 1972, S. 166ff.; vgl. auch MESAROVIC/PRESTEL 1974). – Andere bezweifeln die Dringlichkeit des Problems: So der Sozialwissenschaftler GUNNAR MYRDAL: „Sicher gibt es Grenzen, aber niemand weiß viel über sie. Sämtliche sogenannte Fakten sind äußerst kontrovers. Ich wehre mich besonders dagegen, mit diesen sogenannten Grenzen umzugehen, als handelte es sich dabei um ein feststehendes globales Problem, ohne daß man irgendwie sehr viel dringendere Fragen der Gleichheit zwischen den Nationen und innerhalb der Länder selber angeht“ (OLTMANS 1974, S. 33).

Das Problem ist also nicht nur eine Frage des momentanen Erfolges, sondern auch unserer Fähigkeit, entferntere Folgen vorauszusehen und sie gegenüber näherliegenden Folgen ins Spiel zu bringen, – also der Wirksamkeit und Reichweite von Antizipationen in Lernprozessen. Warum sollten wir unseren gegenwärtigen Lebensstandard zugunsten einer entfernten und zudem ungewissen Zukunft einschränken oder aufgeben? Ja, sind wir dazu überhaupt in der Lage?

5. Dies scheint zunächst eine Frage der kognitiven Struktur, der zeitlichen Dimension des Lernens und der wissenschaftlichen Prognosefähigkeit zu sein; aber es ist auch und vor allem eine Angelegenheit der gesellschaftlichen Organisation des Lernens. Denn es reicht sicher nicht aus, daß einige Wissenschaftler aufgrund ihrer speziellen Sachkenntnis oder komplizierter Simulationen auf die bedenklichen Folgen des Wachstums in einer entfernten Zukunft hinweisen, und wohl auch nicht, daß 16 oder sogar 1600 Wissenschaftler ein Memorandum unterschreiben. Es finden sich in der Regel ebensoviele Wissenschaftler, die eine gegenteilige Auffassung rechtfertigen. Und selbst, wenn das nicht so wäre: Politiker sind auf Wählerstimmen, Unternehmer auf Umsatzsteigerung angewiesen und Manager der Massenmedien orientieren sich an Einschaltquoten. Die Prognosen und Warnungen einzelner Wissenschaftler müssen von der Mehrheit der Bevölkerung verstanden und in ihrer Dringlichkeit akzeptiert werden.

Das ist einmal ein Sprachproblem. „Wir werden Übersetzer brauchen“, fordert ROBERT JUNGK. „Aber wir brauchen nicht nur Übersetzer“, so fügt er hinzu, „wir brauchen an unseren Universitäten Seminare, in denen Wissenschaftler und Spezialisten lernen, miteinander oder mit der Öffentlichkeit und mit den Politikern zu reden. Wir leben heute in einem phantastischen babylonischen Turm, in dem die Leute nicht mehr die gleiche Sprache sprechen“ (OLTMANS 1974, S. 100). Zwischen den Wissenden und den Nicht-Wissenden, den Intellektuellen und den einfachen Leuten – oder so könnten wir in bezug auf Lernen auch sagen, zwischen originärem und vermitteltem oder sekundärem Lernen – besteht eine Kluft, und diese Kluft wird offenbar immer größer, immer schwerer zu überbrücken.

Das ist aber nicht nur ein Problem der Sprache und der Verständigung sondern vor allem auch eine Frage der unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und der Artikulationsmöglichkeiten. „Ich glaube“, so spitzt ROBERT JUNGK die von ihm angesprochene Problematik zu, „daß zwischen Besitzenden und Besitzlosen neue Trennungslinien verlaufen. Die Besitzlosen sind nicht bloß die Leute, denen es an materiellen Gütern fehlt. Die wahren Habenichtse sind jene, die nie ihre eigenen Ideen und Gedanken ausdrücken können, die zu lebenslanger Rezeptivität und Passivität verdammt sind. Wenn man einem

Menschen die Möglichkeit nimmt, sich zu äußern, eigene Ideen zu entwickeln, die „Zukunft zu erfinden...“, wenn man die Erfindung der Zukunft ein paar Planern und Intellektuellen überläßt, statt jedem die Chance zu geben, sich an der Erfindung der Zukunft zu beteiligen, denn die Zukunft gehört jedem von uns, dann wird dieser Mensch kein Interesse haben‘ (OLTMANS 1974, S. 100/101). Das ist eine neue, bemerkenswerte Auslegung der Forderung nach Chancengleichheit und Benachteiligung durch Differenzen in der sprachlichen Sozialisation.

Die Reaktion der Öffentlichkeit scheint ROBERT JUNGK rechtzugeben. „Es ist ein Wunder“, stellt PAUL EHRLICH resigniert fest, „daß es die Konferenz für Umweltfragen in Stockholm gab, vier Jahre, nachdem die ersten Politiker das Wort Ökologie lernten. Stockholm besaß einen gewissen Propagandawert, aber im Grunde hatte es nur wenig unmittelbare Wirkung. Die Berichterstattung in den USA über BOBBY FISCHERS Schachspiel war erheblich ausführlicher, als die Berichterstattung über die Umweltkonferenz...“ (OLTMANS 1974, S. 124).

Hier zeigt sich aber auch, daß die Aufnahme und Verarbeitung von „Grenze des Wachstums“ ein Problem der Beziehung von Lernen und vorherrschenden Interessen ist. Wenn die öffentlichen Medien in den USA über die Schachkapricen von BOBBY FISCHER ausführlicher berichten als über die Stockholmer Umweltkonferenz, dann liegt das nicht allein an dem beschränkten Erfahrungshorizont und Fassungsvermögen der Fernsehzuschauer, sondern auch und vor allem an den Entscheidungen der Programmgestalter und an den Gesichtspunkten, unter denen sie diese Entscheidungen treffen. Einschränkung des wirtschaftlichen Wachstums würde unter den gegebenen Umständen nicht nur Verzicht auf Bereicherung und Machtentfaltung bedeuten, sondern ziemlich sicher auch Minderung des Lebensstandards und Schwächung nationaler Souveränität, möglicherweise Arbeitslosigkeit, soziale Verunsicherung, Einmischung von außen und militärische Okkupation.

Auf der Konferenz in Stockholm wurde u. a. die Absicht der brasilianischen Regierung, den Amazonas-Urwald abholzen zu lassen, verhandelt. Nach Ansicht mehrerer Teilnehmer würde eine Abholzung die Sauerstoffversorgung der ganzen Menschheit gefährden und für viele Indianer Brasiliens ein „ökologisches Hiroshima“ bedeuten. CLAUDE LÉVI-STRAUSS bemerkt dazu: „Ich bezweifle, daß die Wissenschaftler etwas dagegen tun können. Es ist vollkommen verständlich, daß ein Land wie Brasilien nicht unterentwickelt bleiben möchte, daß es sich bemüht, den Standard eines voll industrialisierten Landes zu erreichen. Das kann ich sehr gut verstehen. Ich kann es nicht einmal verurteilen. Es ist einfach eine Tragödie der modernen Welt, daß uns das, was geschieht und was geschehen muß, an den Rand des Desasters und der Katastrophe bringt“ (OLTMANS 1974, S. 93). Es sieht so aus, als wenn uns die Grenzen des Wachstums auf Grenzen des menschlichen Lernens verweisen. Aber wo liegen diese Grenzen und wie weit lassen sie sich beeinflussen?

Wenn wir diese Frage weiter nachgehen wollen, wird es notwendig sein, sich noch eingehender mit der Natur des expansiven Lernens und den gesellschaftlichen Bedingungen seiner Entfaltung zu beschäftigen.

Expansives Lernen

Ein wichtiger Punkt in den vorangehenden Überlegungen war die Annahme, daß das Auftreten exponentieller Wachstumskurven in Verbindung zu bringen ist mit expansiven Lernprozessen bzw. mit der Etablierung expansiver Lernsysteme. Dieser Punkt soll im folgenden noch genauer untersucht werden.

Zunächst ist es notwendig festzustellen, daß die Möglichkeit expansiven Lernens an sich eine anthropologische Gegebenheit darstellt. Während tierisches Lernen ausschließlich adaptiv und in seiner Reichweite von vornherein begrenzt ist, hat menschliches Lernen bereits seiner Natur nach eine expansive Tendenz. Das heißt: es treibt über die unmittelbare Bewältigung der jeweils gegebenen Lebensumstände hinaus und erschließt sich neue Verhaltensmöglichkeiten und Bedürfnisse. Tiere lernen es, vorgegebene Strukturen besser auszufüllen, aber sie lernen es nicht, vorgegebene Strukturen zu verändern oder neue Strukturen aufzubauen. Zwar ist es möglich, daß Tiere unter dem Einfluß von Menschen lernen, Rad zu fahren oder Ping-Pong zu spielen, aber sie lernen es nicht, ein Fahrrad zu erfinden oder dem Ping-Pong-Spiel einen selbständigen Sinn zu verleihen, und sie werden auch niemals das Bedürfnis entwickeln, fremde Umwelten zu entdecken. Ihre Lernintention bleibt an die Befriedigung elementarer Naturbedürfnisse gebunden.

Die Fähigkeit menschlicher Lebewesen zu expansivem, die jeweils vorgegebenen Lebensbedingungen überschreitendem Lernen ist eng verknüpft mit ihrer Fähigkeit zu sprechen, zu symbolisieren. Mit Hilfe von Symbolen und Symbolsystemen sind Menschen in der Lage, zufällig auftretende Gegebenheiten und Verhaltensweisen in ihrer Vorstellung zu fixieren, sie mit anderen, auch entfernteren Gegebenheiten und Verhaltensweisen in Beziehung zu setzen und zusammenfassen und diesen Verbindungen jeweils einen Sinn zu verleihen, d. h., sie zum Zielpunkt neuer selbständiger Aktivitäten und Bedürfnisse zu erheben. So meint JURGEN HABERMAS, daß auf der Entwicklungsstufe des Menschen nicht so sehr das Lernen, sondern das Nichtlernen ein erklärungsbedürftiges Phänomen sei (HABERMAS 1973, S. 28).

Obschon diese Fähigkeit zu expansivem Lernen in der Natur menschlicher Lebewesen angelegt ist, so entfaltete sie sich doch nur langsam. Sie blieb offenbar noch lange in dem Umkreis der unmittelbaren Lebensbewältigung befangen. Zwar ist zu vermuten, daß nicht die Arbeit selbst, wie MARX annimmt, die Hauptquelle für die Erweiterung des Lernens war, sondern eher die Situation der vom Handlungsdruck entlasteten Kommunikation, des Austausches oder des Spiels; aber die Inhalte, auf die sich die sozial akzeptierten Erweiterungen des Lernens bezogen, waren weitgehend von dem Lebensnotwendigen her bestimmt. Und auch später in den alten und mittelalterlichen Hochkulturen, als das menschliche Lernen bereits den Umkreis unmittelbarer Lebensbewältigung beträchtlich überschritten hatte und zur Ausbildung von Schrift und Herrschaft, von Landbau und Städtebau, von Wissenschaft, Kunst, Handel und Verkehr, von sozialen Hierarchien und Klassen und von einer Fülle kultureller Annehmlichkeiten führte, blieb seine Expansion noch eingeschlossen in einen zusammenhängenden Horizont sinnlicher Vorstellungen, orientiert an übergreifenden Wertbildern und Werten, die ihren Ausdruck in Mythen, religiösen Kulte und philosophischen Lehren fanden.

Der entscheidende Punkt für die Entfaltung des expansiven Lernens wird offensichtlich erst zu Beginn der Neuzeit in Europa erreicht. Erst in dieser Zeit treten exponentielle Wachstumskurven in Erscheinung. Die Expansivität menschlichen Lernens scheint zu einer neuen Potenz zu gelangen, indem sich einzelne Lernprozesse in einem verstärkten

Maße aus dem Umkreis unmittelbarer Lebensbewältigung, aber auch aus dem Horizont gemeinsam kommunizierter Erfahrungen und Sinndeutungen lösen und an allgemeineren Gesichtspunkten orientieren. Menschliches Lernen gewinnt insgesamt einen abstrakteren Charakter, und neue Formen der gesellschaftlichen Organisation von Lernen, neue Lernbedingungen bilden sich heraus.

Einige dieser Lernbedingungen lassen sich genauer angeben, und auf drei Komplexe möchte ich hier ausführlich eingehen:

1. Eine wichtige Rolle spielt offensichtlich die kapitalistische Wirtschaft. In der MIT-Studie ist der Faktor Kapital eine der entscheidenden, das Wachstum bestimmenden Größen, und die marxistischen Kritiker der Studie bemerken, daß die Studie nichts anderes darstelle als eine globale Modellanalyse des kapitalistischen Systems und daß sie in gewisser Hinsicht nur einige Probleme verdeutliche, die MARX bereits hundert Jahre früher im „Kapital“ ausführlicher analysiert habe (RECHTZIEGLER und KADE in NUSSBAUM 1973, S. 146f. und 121 ff.; MANDEL und MARCUSE in OLTMANS 1974, S. 44ff. und S. 95ff.). Die kapitalistische Wirtschaftsform ist u. a. dadurch gekennzeichnet, daß sich die wirtschaftliche Aktivität aus dem Zusammenhang des Gebrauchs und des Austausches von Gebrauchsgütern löst, statt dessen Waren produziert und sich an der Ansammlung von Kapital orientiert. Sie sucht, mit MARX zu sprechen, durch die Ausbeutung von Mehrarbeit und die Ausschöpfung von Mehrarbeitsleistung Mehrwert zu erzeugen. Dieses bedeutet in unserem Zusammenhang zweierlei:

Zum einen bedeutet es eine Vermehrung und Erweiterung von Lernen. Mehrarbeit und Mehrarbeitsleistungen schließen in Form von organisatorischen und technischen Neuerungen Lernleistungen ein, und Mehrwert bedeutet nicht nur materiellen Reichtum, nicht nur Ansammlung von Geld und Maschinen, sondern auch Ansammlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Weckung neuer Bedürfnisse und Entfaltung neuer Handlungsmöglichkeiten, offenkundig in der Form unternehmerischer Tätigkeit, aber auch enthalten in spezialisierter Forschung oder einseitiger industrieller Arbeit. KARL MARX drückt diesen Aspekt der kapitalistischen Wirtschaft im „Grundriß der Kritik der politischen Ökonomie“ wie folgt aus: „Die große geschichtliche Seite des Kapitals ist diese Surplusarbeit, überflüssige Arbeit vom Standpunkt des bloßen Gebrauchswerts, der bloßen Subsistenz aus, zu schaffen... Als das rastlose Streben nach der allgemeinen Form des Reichtums treibt ... das Kapital die Arbeit über die Grenzen ihrer Naturbedürftigkeit der reichen Individualität, die ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion ist und deren Arbeit daher auch nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der Tätigkeit selbst erscheint, in der die Notwendigkeit in ihrer unmittelbaren Form verschwunden ist; weil an die Stelle des Naturbedürfnisses ein geschichtlich erzeugtes getreten ist“ (MARX 1967, S. 91f.). Und JOHN WADE bringt denselben Aspekt auf die knappe Formel: „Kapital ist nur ein anderer Name für Zivilisation“ (zit. n. MARX 1967, S. 177).

Ein zweiter für die Evolution des Lernens bedeutsamer Aspekt der kapitalistischen Wirtschaft betrifft das Moment der Abstraktion. Insbesondere ALFRED SOHN-RETHEL hat auf diesen Aspekt aufmerksam gemacht. Er hat in verschiedenen Untersuchungen versucht nachzuweisen, „daß mit dem geschichtlichen Eindringen des Warenverkehrs ins innere Gefüge der Gesellschaft ... ein gesellschaftlicher Nexus entsteht, welcher nicht nur durch das Denken, sondern durch das Tun der Warenbesitzer, eine Abstraktion vom Gebrauchswert der Waren und mithin von allen zeitlichen und örtlichen Kennzeichen der Erfahrung vollzieht und also realiter, nämlich im raumzeitlichen Prozeß seines Geschehens, zeitlos universelle Formabstraktionen erzeugt“ (VAHRENKAMP S. 18; vgl. SOHN-RE-

THEL 1970). Diese Formabstraktionen gewinnen ihre reine, für die Reflexion und damit für das Lernen relevante Bedeutung im „Spiegel des Geldes“: Zum einen wird Geld zu einer allgemeinen und beliebig einsetzbaren Form der Bekräftigung. Jede Lernleistung, auch die monotonste Beschäftigung, die speziellste Untersuchung und die absurdeste Unterhaltung, die sich in Geld auszahlt, kann sich verselbständigen unabhängig von der Befriedigung, die sie gewährt, oder von der Verständigung über einen Sinn, der ihr zukommt. Zum anderen macht Geld die verschiedenartigsten Lernleistungen untereinander vergleichbar und meßbar; aber es werden auch die Lernleistungen bevorzugt, die sich auf diese Weise vergleichen und messen lassen. Schließlich setzt Geld auch die verschiedenartigsten Lernleistungen zueinander in Beziehung. Geld läßt sich umsetzen in alle möglichen Formen der Erfahrung. Es verschafft den Zugang sowohl zu sexuellen Erlebnissen, wie zu Abenteuern, fernen Ländern, sozialem Einfluß oder zusätzlicher Belehrung. – Abstraktion setzt sich aber auch auf dem Wege der Organisation in fortschreitenden Spezialisierungen und verschärfter Arbeitsteilung durch. Die Gesamttätigkeit wird dadurch reicher, aber die Tätigkeit des Einzelnen einseitiger und ärmer. Der Erfahrungszusammenhang löst sich auf; einzelne Erfahrungen lassen sich schwerer integrieren, und die tägliche Arbeit nimmt in vielen Fällen den Charakter der „Entfremdung“ an.

2. Aber industrielle Arbeit und kapitalistische Wirtschaft sind nicht die einzigen gesellschaftlichen Bedingungen, die seit Beginn der Neuzeit die Expansion des Lernens vorantreiben und dem Lernen einen neuen, abstrakten Charakter verleihen. Mindestens ebenso wirksam erweist sich in dieser Hinsicht die Entwicklung der modernen Erfahrungswissenschaften. Sie ist u. a. gekennzeichnet durch die Erfindung und Anwendung von Meßverfahren, experimentellen Arrangements und mathematischen Auswertungsmethoden, durch das Eindringen quantitativer Elemente in die qualitativen Aussagestrukturen, durch die Ersetzung nominaler durch operationale Definitionen und teleologischer durch kausale Erklärungen, durch die Trennung von Subjekt und Objekt, von Zweck und Mittel, durch die Isolierung von Variablen und die Ausklammerung der Wertfrage (VENTE 1974, besonders S. 96 und 129). In dem Zusammenhang unserer Überlegungen sind vor allem zwei Aspekte bemerkenswert:

Zum einen etabliert sich in den modernen Wissenschaften ein neues Wahrheitskriterium. „Ich versuche“, so formuliert es K. R. POPPER, „die Klassische Idee der Erfahrung (Beobachtung) durch die der objektiven kritischen Prüfung zu ersetzen und die Erfahrbarkeit (Beobachtbarkeit) durch die einer objektiven Prüfbarkeit“ (POPPER 1969, S. 76). Der lebensweltliche oder phänomenale Begriff der Erfahrung wird abgelöst oder überlagert durch den naturwissenschaftlichen oder konstruktiven Begriff der Erfahrung (VENTE, MITTELSTRASS, KAMBARTEL in VENTE 1974, S. 36ff., 143ff. 154ff.). Der Philosoph STEPHAN TOULMIN demonstriert diesen Übergang an der Umgestaltung der Dynamik durch die Bewegungsgesetze NEWTONS: „In ihrer tiefsten Schicht handelte es sich bei der dynamischen Revolution des 17. Jahrhunderts ... um eine Verdrängung des dem Alltagsverstande einsichtigen aristotelischen Paradigmas“ – der Bewegung eines Körpers gegen einen merkbaren Widerstand – „durch das idealisierte neue Paradigma NEWTONS“ – einer Bewegung, die frei von allen Krafteinwirkungen ist (TOULMIN 1968, S. 68). Dieser Fall kommt in der alltäglichen Erfahrung nicht vor, aber seine Bedingungen lassen sich annäherungsweise im Experiment prüfen. Während sich die aristotelische Erfahrung im alltäglichen Umgang mit den Dingen und Menschen und in der Kommunikation der sozialen Gruppe entwickelt und bestätigt, muß sich die Erfahrung

NEWTONS oder KANTS an bestimmten Meßergebnissen im Kontext einer künstlich hergestellten, beliebig wiederholbaren Situation und auf dem Hintergrund vorweg definierter Meßoperationen und Maßstäbe bewähren. Diese Art der Erfahrung hat den Vorzug, daß sie beliebig verfügbar ist und den einzelnen Wissenschaftler in seinen Forschungsinteressen und in der Wahl seiner Gegenstände in einem unvergleichlichen Maße unabhängig macht. Die Entwicklung der modernen Wissenschaften ist seit der Mitte des 17. Jahrhunderts ununterbrochen vorangeschritten. Die Zahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist ständig angewachsen in der Gestalt einer exponentiellen Wachstumskurve, wie D. J. SOLLA PRICE zeigt (SOLLA PRICE 1974). Zugleich aber hat diese neue Art der naturwissenschaftlichen Erfahrung die Basis der lebensweltlichen Erfahrung zunehmend überlagert, verunsichert, entwertet, überwältigt, vergewaltigt und das Bewußtsein sowohl der Einzelnen wie der Gesamtheit gespalten.

Der andere Aspekt, der uns hier interessiert, hängt mit dem ersten eng zusammen. Er betrifft das Moment der Quantifizierung in den Erfahrungswissenschaften. „Quantifizierung“ bedeutet zunächst nur, daß bestimmte Phänomene, also „Qualitäten“ in quantitativen Termini ausgedrückt werden. Doch dieser Vorgang hat außerordentliche normative Auswirkungen wie der Sozialwissenschaftler ROLF E. VENTE verdeutlicht: „Da sich die intersubjektive Überprüfbarkeit nur erreichen läßt durch die Präzisierung der Termini und diese wiederum vorzüglich durch die Einführung von Meßoperationen und Meßniveaus, werden solche Phänomene sozusagen normfähig, die meßbar sind, die damit also einer objektiven, für jedermann einsichtigen Feststellung offen stehen. Gleichzeitig werden die Meßoperationen in dem Sinne normierend, als sich der auf dem jeweiligen Meßniveau ablesbare Wert (als Datum) auch als Norm anbietet. Das bedeutet, daß z. B. mit Geld bewertbaren Dingen ein höherer Wert als nicht derart präzis meßbaren eingeräumt wird und daß gleichzeitig einem höheren Meßwert auf dem Meßniveau ‚Geld‘ ein höherer normativer Wert zukommt. Von daher sind ... Geld und Gewinn ein so überragendes agens, das das vordergründige Profitinteresse weit überflügelt“ (VENTE 1974, S. 42; vgl. REICHMANN 1968). Der normative Effekt der Quantifizierung greift wie das Beispiel zeigt, aus dem wissenschaftlichen in den gesamten gesellschaftlichen Bereich über. Ein anderes Beispiel wäre die Durchsetzung der an meßbaren Höchstleistungen orientierten Art des englischen Sportes im 19. Jahrhundert gegenüber den ständischen Exerzitien, dem deutschen Turnen und der schwedischen Gymnastik (EICHENBERG in VENTE 1974, S. 128ff.). „Es geht bei dem individuellen und gesellschaftlichen Streben nach Mehr, Höher, Weiter usf. nicht um ein Hinausschießen über Ziele, um einen Wildwuchs, sondern um ein zielgerichtetes Handeln ... in dem Sinne, als die Methode das Ziel darstellt wie umgekehrt sich aus diesem Ziel das weitere methodische Vorgehen ergibt“ (VENTE 1974, S. 43). Das Ideal, an dem sich die Bewegung orientiert, ist nicht mehr wie bei ARISTOTELES der in sich ruhende Körper oder wie bei KOPERNIKUS die in sich geschlossene Kreisbahn, sondern wie bei NEWTON die ins Unendliche hinauslaufende gerade Linie (TOULMIN 1968, S. 54ff.). Damit ist der unendliche Progress von seiten der Wissenschaft programmiert. –

3. Nicht zuletzt gehört auch die schulische Form der Ausbildung, wie sie sich im 17. und 18. Jahrhundert in Europa entwickelt und von dort aus wachsend über die Erde verbreitet, zu den gesellschaftlichen Bedingungen der neuzeitlichen Expansion des Lernerns (vgl. Ph. ARRIES 1975). Ihr expansiver Charakter kommt z. B. in den Verheißungen der „Didactica magna“ von JOHN AMOS COMENIUS alle Menschen alles zu lehren und mit weniger Lehrern weit mehr Schüler umfassender zu unterrichten, eindrucksvoll zur Geltung. Sein

an der Erfindung des Buchdrucks orientiertes System der „Didachographie“ beschreibt im Grunde den Beginn einer Industrialisierung des Lernens. Dieses System ist unter anderem gekennzeichnet durch die Einführung der Jahrgangsklasse und des Frontalunterrichts, durch allgemeine Schulpflicht, Zensuren und Disziplinierung des Verhaltens, durch die Einteilung der Unterrichtsinhalte in eine Mehrzahl von Fächern, die sich an wissenschaftlichen Disziplinen orientieren, und durch die ersten Ansätze zu einer wissenschaftlichen Reflexion der unterrichtlichen Lernprozesse, die am Ende zur Etablierung der Lernpsychologie geführt haben. Auch hier erscheinen mir zwei Aspekte besonders bemerkenswert:

Der erste betrifft den abstrakten Charakter des schulischen Lernens. Insbesondere JEROME BRUNER weist in seinen Veröffentlichungen immer wieder auf diesen Aspekt und seine Auswirkungen hin: „... in der Schule muß man ‚dem Unterricht folgen‘, was so viel heißt wie lernen, entweder der Abstraktion der geschriebenen Sprache zu folgen – abstrakt in dem Sinn, daß sie losgelöst ist von der konkreten Situation, auf welche die Sprache normalerweise bezogen wäre – oder lernen, der Abstraktion einer Sprache zu folgen, die zwar mündlich vorgetragen wird, die jedoch außerhalb des Kontextes einer voranschreitenden Handlung steht. Beides sind Formen eines in hohem Maße abstrahierenden Sprachgebrauchs“ (BRUNER 1971, S. 139f.).

Es ist daher auch irreführend, das Problem der Sprachbarrieren in der Schule vornehmlich auf die Differenz zwischen Mittel- und Unterschichtensprache zurückzuführen. Die entscheidende Barriere ist die des abstrahierenden Sprachgebrauchs. Die Beschäftigung mit Geschriebenem und mit Inhalten, die aus unmittelbar gegebenen Handlungs- und Lebenszusammenhängen herausgelöst sind, haben offenbar bedeutsame Folgen für die weitere Ausrichtung des Lernens. So stellen BRUNER und seine Mitarbeiter in verschiedenen vergleichenden Untersuchungen fest, daß sich die Wolof-Kinder, die in ihrem Dorf eine Schule besuchen, in ihrem intellektuellen Verhalten viel mehr von den Nicht-Schulkindern, die in demselben Buschdorf wohnen, unterscheiden, als von Schulkindern aus Dakar, aus Mexiko-City, aus Anchorage, Alaska, Brooklyn oder Massachusetts (BRUNER u. a. 1971). Die schulische Form des Lernens zerbricht nach BRUNER die einheitliche Geschlossenheit einer „realistischen“ Weltsicht. Sie richtet das Denken mehr auf die Möglichkeit als auf die Wirklichkeit und erschließt den Übergang von einer kollektiven zu einer individualistischen Wertorientierung (BRUNER 1971, S. 77). Sie fördert in hohem Maße die Reflexionsfähigkeit. Sie initiiert das Lernen des Lernens, ein Lernen, das sich gleichsam aus sich selber vorantreibt.

In diesem Zusammenhang spielen auch Prüfungen und Tests eine Rolle. Da sich das abgelöste schulische Lernen nicht unmittelbar in der Bewältigung von gegebenen Lebenssituationen bewähren kann, bedarf es auch eines künstlichen Arrangements, um einen Erfolg festzustellen. Hier ist eine deutliche Parallelität zu dem neuen Wahrheitskriterium der Erfahrungswissenschaften wie es POPPER formuliert. Auch in der Schule wird die Erfahrbarkeit durch die Prüfbarkeit ersetzt. Unter bestimmten Bedingungen wird jeder beliebige Inhalt prüfbar und über Noten oder Punktwerte mit anderen Inhalten vergleichbar gemacht, – Religion mit Mathematik und Rechtschreibung mit Intelligenz. Gleichzeitig aber erhält alles einen bevorzugten Stellenwert und wird zum Kriterium für Effektivität des Unterrichts, was sich den Bedingungen dieser Art von Prüfung und Vergleich unterwerfen läßt: Wissen und Fertigkeit vor Verständnis oder Engagement (vgl. FEND. In: ROTH/FRIEDRICH I, 1975, S. 169f.).

Der andere Aspekt, den wir hier hervorheben wollen, betrifft die inhaltliche Seite der schulischen Ausbildung. Da das Lernen in der Schule von den Lebenszusammenhängen

abgelöst und primär auf die Beherrschung bestimmter symbolischer Systeme und formaler Operationen gerichtet ist, werden die Inhalte weitgehend beliebig. Man kann Lesen im Prinzip an jedem Text lernen, aber der Text muß verständlich sein, also einen Inhalt haben. Die neuzeitliche allgemeinbildende Schule löst dieses Problem, indem sie ihre Inhalte zunehmend aus einzelnen Wissenschaften übernimmt, und offenbar sind zur Zeit nur die Wissenschaften in der Lage, gesellschaftlich akzeptable Inhalte in hinreichender Menge zu liefern und durchzusetzen. Der Unterricht ist in Fächer eingeteilt, die wissenschaftlichen Disziplinen entsprechen, und die Lehrer werden professionalisiert, indem sie diese Disziplinen studieren. – Dadurch wird zum einen die besondere Vorzugstellung des Wissenschaftsbetriebes im gesellschaftlichen Gefüge als Orientierungs- und Legitimationsinstanz im allgemeinen Bewußtsein tief verankert. Die unterschiedlichen Grade in der Fähigkeit, sich die Rolle eines Wissenschaftlers anzueignen, werden zum maßgebenden Kriterium sowohl für die Unterscheidung von gutem und schlechtem Lernen wie für die Unterscheidung von Lehrenden und Lernenden und von kompetenten und weniger kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft. Diese selektive und hierarchisierende Funktion wird noch zusätzlich gestützt, darauf hat besonders BASIL BERNSTEIN hingewiesen, durch die Art, in der die Wissensvermittlung in der Schule codifiziert ist (BERNSTEIN 1971). – Zum anderen aber schlägt durch diese enge Verbindung von Unterricht und Wissenschaft auch die durch isolierende wissenschaftliche Forschung erzeugte Wissensexplosion unmittelbar in die Schule durch und erzeugt einen ständigen Druck zur Bewältigung von Pensum. In zunehmendem Maße kämpfen die allgemeinbildenden Schulen mit der Aneignung einer Fülle möglicher und in ihrer Priorität kaum entscheidbarer Inhalte. –

Man könnte den hier beschriebenen gesellschaftlichen Bedingungen für eine Expansion und Abstraktion des Lernens vermutlich noch andere hinzufügen: z.B. die einer bürokratischen Verwaltung oder die der Massenmedien. Man könnte auch nach einer gemeinsamen Ursache für diese Entwicklung suchen: So konstatieren LOTHAR SUHLING und HENNING EICHBERG zu Beginn der Neuzeit einen allgemeinen „Quantifizierungsschub“, an dem gleichzeitig sehr verschiedenartige Interessen beteiligt sind, sowohl administrative wie fiskalische, militärische, individuell-wettbewerbswirtschaftliche, technisch-handwerkliche, manufaktuelle, wissenschaftliche und andere, ohne daß man sie bisher am historischen Material auf ein einziges hätte zurückführen können (VENTE 1974, S. 102f und 130; vgl. WOOLF 1961). AUGUST NITSCHKE stellt etwa seit Beginn des 16. Jahrhunderts in Europa auf verschiedenen Gebieten eine allgemeine Veränderung der Wahrnehmungs- und Verhaltensweise in bezug auf die Anordnung von Körpern in Zeit und Raum fest (VENTE 1974, S. 78ff; vgl. NITSCHKE 1970), und ROLF VENTE spricht von dem Auftreten eines „neuen Prinzips“, eines neuen „Wahrheitskriteriums“, das einen veränderten Weltentwurf beinhaltet (HANF u.a. 1975 I, S. 194ff.). Das System der kapitalistischen Wirtschaft spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle; aber es ist sicherlich nicht die einzige und allein ausschlaggebende Größe.

Doch unsere Überlegungen zielen nicht auf die Ursache dieser Entwicklung, sondern auf ihre Folgen und möglichen Grenzen. Den zuvor beschriebenen gesellschaftlichen Teilsystemen ist gemeinsam, daß sie die Expansion menschlichen Lernens verstärkt vorantreiben und daß sie ihm einen zunehmend abstrakteren Charakter verleihen. Es bleibt die Frage, wie dieses Lernen die weiterhin notwendige Anpassung an die Umwelt leistet, wie es integriert und an die basale Lebensbewältigung und Bedürfnisbefriedigung

der einzelnen Gesellschaftsmitglieder zurückgebunden wird. Ich möchte zu dieser Frage hier dreierlei bemerken:

1. Zunächst läßt sich feststellen, daß die beschriebenen Systeme expansiven und abstrakten Lernens Probleme der Anpassung, Integration und Rückmeldung über eine Reihe allgemeiner Organisationsformen und Verfahrensweisen zu lösen versuchen:

- die kapitalistische Wirtschaft über den Markt, über Angebot und Nachfrage, Tarifverhandlungen, Geldumlauf, Versorgung mit Gebrauchsgütern und Erzeugung neuer Konsumbedürfnisse und zusätzlich über die politische Verfassung bürgerlicher Demokratien und die allgemeine Beteiligung an Wahlen;
- die modernen Erfahrungswissenschaften über den Wissenschaftsbetrieb, über Studien- und Prüfungsordnungen, innerdisziplinäre Klassifikationen, Handbücher, Zeitschriften, Kongresse und Fachverbände und über die Umsetzung in Technologien;
- die allgemeinbildende Schule über die staatliche Organisation des Bildungswesens, über Laufbahn- und Verwaltungsvorschriften, Lehrerbildung, Schulaufsicht, Richtlinien und Lehrpläne, Schulleistungstests und Normenbücher für Prüfungsanforderungen, über den Lehrmittelmarkt und die Zulassung von Schulbüchern und über besondere methodische Vermittlungsleistungen.

2. Darüber hinaus ist zu vermuten, daß diese formalen Möglichkeiten der Anpassung, Integration und Rückbildung des expansiven und abstrakten Lernens nur so lange und so weit erfolgreich sind, wie sie sich inhaltlich auffüllen lassen. Ihre Wirksamkeit scheint davon abzuhängen, daß es gelingt, sie mit relativ allgemein nachvollziehbaren Erlebnisqualitäten, Sinndeutungen, Orientierungsmustern, Wertvorstellungen und Verständigungsmedien in Beziehung zu setzen:

- So war wirtschaftliches Wachstum im öffentlichen Bewußtsein gerechtfertigt zunächst durch die Versorgung mit lebensnotwendigen Gütern, dann durch die Gewährung und Erhaltung eines gewissen Lebensstandards, durch die Ermöglichung einer privaten, unbeschwerten und unabhängigen Existenz für jedermann in eigener Wohnung und selbstbestimmter Freizeit.
- Oder aber wirtschaftliches Wachstum folgte einer konkreten Herausforderung, z. B. durch eine unerschlossene Landschaft, so die Eroberung des „Wilden Westens“, oder durch den technischen Vorsprung anderer Völker, so der „Große Sprung nach vorn“.
- So waren bürgerliche Demokratien zunächst gebunden an den Raum einer gemeinsamen Sprache, bezogen auf rationale Einigung, auf völkische oder rassische Identität, auf einen besonderen „way of life“.
- So bewährte sich beispielsweise der Sinn medizinischer Forschung fraglos in der Erhaltung von Leben und Gesundheit und in der Beseitigung von Schmerzen.
- Und so orientierte sich schulisches Lernen an einer, wenn auch fiktiven und vagen Idee von Allgemeinbildung, die ihre Konturen aus einfachen oder überlieferten Grundmustern bezieht wie „Rund um den Globus“, der „Gang durch die Weltgeschichte“, die „Welt der Tiere und Pflanzen“, das „Periodische System der Elemente“, die „Gattungen der schönen Literatur“ oder die „Bücher der heiligen Schrift“.

3. Aber es scheint so – auch dies ist eher eine Vermutung als eine Feststellung –, als wenn das expansive und abstrakte Lernen diese selbstverständlichen Horizonte allgemeiner Verständigung und Sinndeutung zunehmend durchbricht, verunsichert, auflöst:

- So ist die Vorstellung, daß der gehobene Lebensstandard für jedermann den Besitz eines eigenen Autos einschließen sollte, bereits problematisch geworden und die Vorstellung, daß jeder ein eigenes Motorboot oder gar ein Privatflugzeug besitzen könnte, erscheint absurd.

- So ist die Eroberung des Mondes kaum geeignet eine massenhafte Bewegung auszulösen wie etwa die Eroberung des Wilden Westens. Ich kann es mir jedenfalls nicht vorstellen, daß es sehr viele Menschen wirklich für erstrebenswert ansehen, tagelang in einer „Apollo“-Kapsel eingeschlossen zu sein oder sich in einem Raumanzug fortzubewegen.
- So führen einige Errungenschaften medizinischer Forschung wie künstliche Beatmung und Ernährung, kosmetische Operationen oder Eingriffe in das Gehirn bereits in eine Zone von Entscheidungen, in der der ärztliche Imperativ der Erhaltung von Leben und Gesundheit seine Eindeutigkeit verliert und die Kosten nicht mehr außer Frage stehen.
- So erweitert die Entwicklung datenverarbeitender Maschinen nicht nur unsere Fähigkeit, Informationen zu speichern und abzurufen um ein Vielfaches. Sie konfrontiert uns auch mit dem Problem, das LUDOLF von MACKENSEN „Informationsverschmutzung“ nennt. „Sie gefährdet den klärenden Überblick, die geistige Durchdringung eines Stoffes dadurch, daß die Gesellschaft mit zu vielen, zu unwesentlichen und zu heterogenen Informationen überflutet wird“ (HANF u. a. 1975 I, S. 139).
- Und so beginnen sich im Bereich schulischen Lernens die Konturen einer Allgemeinbildung aufzulösen, u. a. gerade indem man die Schulbildung auf ein allgemeineres Niveau zu heben sucht – etwa durch Einführung der Mengenlehre und der Transformationsgrammatik – und indem man sie auf ein breiteres Feld von Erscheinungen bezieht – etwa dadurch, daß man literaturwissenschaftliche Methoden auch auf profane Texte anwendet. Ein zentrales und bisher ungelöstes Problem moderner Curriculumkonstruktion besteht m. E. darin, daß sie ohne die Vorgabe, wenn auch noch so vager, aber doch allgemein nachvollziehbarer Orientierungsmuster in einem Raum großer Beliebigkeit eine Auswahl rechtfertigen muß, die öffentlich akzeptiert werden kann. So ist es z. Z. bereits schwierig ein verbindliches Sockelniveau für Chancenausgleich zu formulieren, das mehr als die elementare Beherrschung der klassischen Kulturtechniken und vielleicht noch einer lebenden Fremdsprache umfaßt (HECKHAUSEN. In: ROTH/FRIEDRICH 1975, S. 126f.).

Die Beispiele ließen sich vermehren. Sie deuten an, daß expansive und abstrakte Lernprozesse möglicherweise in einem solchen Ausmaße fortschreiten, daß ihre Anpassung, Integration und Rückbildung sowohl für die entwickelteren Gesellschaften wie für die gesamte Menschheit zu einer schwierigen und ungesicherten Aufgabe wird. Fehlanpassung, Desintegration und Verselbständigung von Lernprozessen könnte dysfunktionale Erscheinungen hervorrufen, die am Ende weitgehende Regressionen auslösen, und es könnte sein, daß die Entfaltung des expansiven Lernens mit seinen Folgen nicht nur die äußeren Umweltbedingungen, sondern auch die innere Natur des Menschen überfordert.

Diese Vermutung über Probleme und Grenzen eines zunehmend expansiveren und abstrakteren Lernens ist zugegebenermaßen noch weniger greifbar und noch leichter angreifbar als die in der MIT-Studie angenommenen Grenzen des Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstums. JURGEN HABERMAS bezweifelt, „daß sich überhaupt so etwas wie psychologische Konstanten der menschlichen Natur, die den Vergesellschaftungsprozeß nach innen begrenzen, identifizieren lassen“ (HABERMAS 1973, S. 64). Aber er hält es zumindest für wahrscheinlich, daß die bisherige Art der Sozialisation solche Grenzen setzt.

Präzisierungen sind vorläufig auch schwierig, solange unklar ist, welche Art von weiteren Bedingungen noch auf die Expansion des Lernens einwirken, wie diese Bedingungen untereinander zusammenhängen und wie weit sie sich bei einer Veränderung der Gesamtgesellschaft ebenfalls verändern würden. So wird nach marxistischer Auffassung das wirtschaftliche Wachstum und seine Integration im Kapitalismus durch den

„Widerspruch zwischen partieller ökonomischer Rationalität und globaler sozioökonomischer Irrationalität“ einer gesellschaftlichen Produktion für private Zwecke begrenzt, und eine Aufhebung dieses Widerspruchs würde somit zu einer Aufhebung dieser Grenzen führen. Aber es bleibt vorläufig zu bezweifeln, ob eine Beseitigung kapitalistischer Gesellschaftsstrukturen die expansive Tendenz des Lernens abschwächt oder nur noch auf eine breitere Grundlage stellt. Wenn ERNST MANDEL als marxistisches Ziel wirtschaftlicher Aktivitäten formuliert: „der größtmöglichen Zahl von Menschen die größtmögliche Menge von Glück zu bringen“ (OLTMANS 1974, S. 45), scheint die expansive Tendenz ungebrochen, zumindest solange der Begriff des Glücks inhaltlich unbestimmt bleibt. Außerdem gilt der Widerspruch zwischen partieller Rationalität und globaler Irrationalität nicht nur für die Entwicklung der kapitalistischen Wirtschaft, sondern mindestens in demselben Maße für die Entwicklung der einzelnen Erfahrungswissenschaften, und vielleicht ist es sogar ein Grundwiderspruch des menschlichen Lernens, daß es zwar allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen folgt, aber daß seine Ergebnisse doch immer wieder nur individuell angeeignet werden können.

Zumindest bleiben Fragen: wieweit sich menschliches Lernen am Überleben der Gattung orientiert und wie weit es sich selbst zu korrigieren vermag, insbesondere ob wir in der Lage sind, seinen expansiven Charakter auch in Zukunft zu bewältigen, ob die menschliche Lernfähigkeit unbegrenzt ist und ob wir auch fähig sind, nicht oder anders zu lernen. Oder kurz: Kann menschliches Lernen sich selber ändern?

Einige Folgerungen

Auf die zuletzt formulierten Fragen kann man wohl zur Zeit kaum eine Antwort geben. Zu viel an ihnen ist noch unbestimmt und ungeprüft. Vielleicht gehören sie, ähnlich wie die anderen Fragen, mit denen wir uns hier beschäftigt haben, zu denen, für die es wichtiger ist, daß man sie stellt – immer wieder neu stellt – als daß man sie beantwortet. Ich will daher meine Überlegungen auch nicht mit einer Antwort, sondern mit zwei Vorschlägen abschließen: der eine betrifft die Erziehungswissenschaft und der andere die Erziehungspraxis:

Für die Erziehungswissenschaft schlage ich eine verstärkte Beschäftigung mit einer „Ökologie des Lernens“ vor. Aus den vorangegangenen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, was damit gemeint ist. Ich meine die Untersuchungen der Bedingungen, unter denen menschliches Lernen in der Gesellschaft tatsächlich stattfindet, und der Richtungen, in die es sich fortbewegt. Der Gedanke einer „Ökologie des Lernens“ ist nicht neu. Es gibt zumindest einige Arbeiten, die in diese Richtung weisen. Ich denke z. B. an die Untersuchungen von URIE BRONFENBRENNER (BRONFENBRENNER 1972, 1976) oder R. G. BARKER und H. F. WRIGHT (BARKER/WRIGHT 1971). Aber vielleicht ist der Zeitpunkt erreicht, in dem dieser Gedanke eine systematische Gestalt annehmen könnte. Dabei richtet sich mein Vorschlag u. a. auf die folgenden Punkte:

1. Zunächst einmal müßte an Stelle der Begriffe Erziehung oder Sozialisation der Begriff des Lernens in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlichen Denkens gerückt werden. Die lernpsychologische Forschung hat in dieser Hinsicht wichtige Vorarbeit geleistet, indem sie den Begriff des Lernens aus einer Bindung an den Zusammenhang von Lehre und Erziehung zu lösen versucht und einer experimentellen Untersuchung unterworfen

hat. Aber auch in der lernpsychologischen Forschung sind bestimmte Einschränkungen beibehalten, andere hinzugefügt worden, die für eine Untersuchung von Lernökologien hinderlich sind.

2. So wäre es weiter notwendig, den Begriff des menschlichen Lernens neu zu konzipieren. Der psychologische Lernbegriff ist punktuell. Er ist auf den einzelnen Lernakt, auf das Zustandekommen einer bestimmten Verhaltensänderung gerichtet. Ein ökologischer Lernbegriff muß dagegen einen flächigen oder räumlichen Charakter haben und ständig sich wiederholende, modifizierende und neugestaltende Lernprozesse erfassen.

3. Der psychologische Lernbegriff ist individuell; er ist auf ein einzelnes Individuum und in der Regel auf ein durchschnittliches, ein abstraktes Individuum bezogen. Ein ökologischer Lernbegriff muß gesellschaftlich ausgerichtet sein und die gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens untersuchen. Das würde nicht die Beschäftigung mit einzelnen Individuen ausschließen; im Gegenteil, es würde die biographische Seite des Lernens, die Bedeutung von einzelnen Lernereignissen und Lernschicksalen erst voll verständlich machen und zur Geltung bringen.

4. Der psychologische Lernbegriff ist fremddeterminiert. Zwar greift der Experimentator nicht wie ein Lehrer unmittelbar in die Lernhandlungen ein. Aber er steuert den Lernprozeß durch sein experimentelles Arrangement. SKINNERS Tauben würden ohne SKINNER niemals Ping-Pong-Spielen lernen und sie „spielen“ es auch nur, solange er sie dazu anreizt. Ein ökologischer Lernbegriff muß die Aufmerksamkeit gerade auch auf solche Lernprozesse richten, in denen der Lernende selber die Bedingungen des Lernens bestimmt. Er muß insbesondere die originären Lernprozesse, die historisch bedeutsamen Erfindungen und Entdeckungen neuer Verhaltensmöglichkeiten, Sachverhalte und Sichtweisen einbeziehen, – ja, von ihnen ausgehend, die an die erwachsenen Zeitgenossen und an die nachfolgenden Generationen vermittelnden Lernprozesse sekundärer und tertiärer Art neu zu bestimmen suchen.

5. Der psychologische Lernbegriff ist weitgehend formaler Art, an bestimmten Formen des Lernens orientiert. Ein ökologischer Lernbegriff muß inhaltlich und historisch bestimmt sein. Er muß sich mit der Lerngeschichte bestimmter Inhalte beschäftigen. Eine wichtige Aufgabe für lernökologische Forschung bestünde insbesondere darin, lernpsychologische Variablen wie Reizkonstellation, Reaktionspotential, kognitives Schema, Rückmeldung oder Verstärkung in biographische, soziologische und historische Zusammenhänge hinein zu verlängern bzw. zu übersetzen und mit inhaltlicher Bedeutung zu füllen. So wäre z.B. zu fragen: welche Bekräftigungsmöglichkeiten und Bekräftigungssysteme sind in einer bestimmten sozialen Gruppe oder in einer bestimmten Epoche wirksam? Was ist ihr konkreter Inhalt? Was bedeutet die „Ehre Gottes“ für KEPLERS Forschungen oder der Titel eines „Vizekönigs“ für die Unternehmungen des COLUMBUS? Wie sind diese Motive in ihrer Lebensgeschichte aufgebaut worden? Warum haben sie in späteren Zeiten ihre Bedeutung verloren oder geändert? Welche Bekräftigungsmöglichkeiten konkurrieren oder koalieren miteinander? Welches sind die vorherrschenden? Unter welchen Bedingungen werden sie wirksam? Für wen sind sie zugänglich? und wer verfügt über ihre Zuteilung?

6. Eine solche Verlängerung oder Übersetzung lernpsychologischer Variablen in biographische, soziologische und historische Zusammenhänge setzt voraus, daß man weiß, wie

Lernen gesellschaftlich organisiert ist. Lernökologische Forschung muß sich also vor allem mit der gesellschaftlichen Organisation von Lernen befassen, und eine Hauptschwierigkeit wird darin bestehen, einzelne Lernzusammenhänge zu identifizieren und gegenüber anderen abzugrenzen. Es ist in der Erziehungssoziologie üblich, Lernen unter dem Gesichtspunkt erzieherischer Intentionen und in den Begriffen von Sozialisationsagenturen oder pädagogischen Institutionen wie Familie, Schule, Jugendpflege, Erwachsenenbildung oder Sonderpädagogik zu beschreiben und zu analysieren. Wenn man aber davon ausgeht, daß Erziehung nicht mit Lernen identisch ist und wenn man Lernen in einem umfassenderen Sinne begreift, dann sind Forscher, Unternehmer, Architekten, Reiseveranstalter, Schriftsteller oder Fernsehredakteure mindestens ebenso wichtige Agenten des Lernens wie Eltern, Lehrer, Dozenten oder Heimerzieher. Und es ist darüber hinaus fraglich, ob man gesellschaftliches Lernen überhaupt in den Begriffen von Institution, Organisation und Rolle zureichend erfassen kann. Zumindest wird man sie durch offenere und dynamischere Vorstellungen von generativen Themen, Schlüsselsituationen, Herausforderungen, Entwicklungsperspektiven, Deutungsmustern, Erfahrungspotentialen, Lernumwelten und Lernformationen ergänzen müssen. – In diesen Zusammenhang gehört ohne Zweifel auch die Frage der Beziehung von Lernen und Macht. In dieser Beziehung ist Lernen in der Regel als eine abhängige Größe angesehen worden und Macht als die Möglichkeit, Lernen zu lenken und zu behindern. Aber diese Beziehung müßte auch in der entgegengesetzten Richtung untersucht werden: Vermutlich beruht die Macht u. a. auch auf einem Vorsprung im Lernen und auf der Fähigkeit, sich selbst zu verstärken.

7. Eine weitere Frage ist natürlich die der Forschungsmethoden: Sind die hier angesprochenen Probleme und Erwartungen überhaupt einer empirischen wissenschaftlichen Forschung zugänglich? – Dazu möchte ich folgendes bemerken: Die Anwendung exakterer, am Vorbild der Naturwissenschaften orientierter Forschungsmethoden ist im erziehungswissenschaftlichen Bereich – das ist mein Eindruck – zu früh versucht und zu stark forciert worden. Während die Naturwissenschaften, als sie im 17. und 18. Jahrhundert zu exakteren Verfahrensweisen übergingen, bereits auf umfassende und zugleich detaillierte Klassifikationen der relevanten Naturerscheinungen und auf eine im lebensweltlichen Umgang entwickelte und bewährte Meßpraxis zurückgreifen konnten, sind im Bereich der Erziehungswissenschaften weder die Fülle der relevanten Phänomene und Probleme hinreichend erfaßt, noch die Dimensionen dessen, was man sinnvoll messen könnte, in der Praxis befriedigend geklärt worden. Mir erscheint es daher sinnvoll, zunächst einmal die Erscheinungen der Lernwirklichkeit in ihrer sinnlichen Form und Vielfalt mit Hilfe der in den ethnologischen und historischen Wissenschaften geläufigen dokumentarischen Methoden zu beschreiben, zu unterscheiden, in ihrem Zusammenhang darzustellen und zu exakteren Verfahrensweisen nur da überzugehen, wo die Genauigkeit des Verfahrens in einem angemessenen Verhältnis zu unserer Einsicht in den Sachverhalt und zur praktischen Bewältigung des Problems steht.

8. Was schließlich die Anwendungsmöglichkeiten einer Lernökologie betrifft, so besteht auch hier ein wichtiger Unterschied zur Lernpsychologie. Die lernpsychologische Forschung ist weitgehend instrumentell und an einer technologischen oder therapeutischen Verwendung orientiert. Das heißt: sie stellt Mittel bereit, mit denen bestimmte genau definierte Lernziele erreicht oder bestimmte genau umrissene Lernschwierigkeiten in einem Einzelfall überwunden werden können. Dem gegenüber würde eine Anwendung lernökologischer Forschung eher einen kultivierenden Charakter haben. Das heißt: sie

müßte Lernbedingungen schaffen und Umwelten so zu gestalten bzw. miteinander zu verbinden suchen, daß wünschenswerte Lernprozesse in größerer Zahl ermöglicht und herausgefordert werden, wobei die Kriterien für das was man als wünschenswert ansieht, nicht von einzelnen Lernzielen, sondern von dem Gesamtzusammenhang menschlicher Entwicklung abhängen.–

Der zweite Vorschlag, den ich hier machen möchte, betrifft eher die Erziehungspraxis. Ich schlage vor, die Dimension der Zukunft stärker in die Erziehung einzubeziehen und dabei insbesondere die Probleme in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, auf die der Bericht des Club of Rome hinweist, bzw. die im Zusammenhang mit diesem Bericht und anderen Veröffentlichungen ähnlicher Art an verschiedenen Stellen diskutiert worden sind.

Auch dieser Vorschlag ist nicht neu, aber darum doch nicht überflüssig. Ich möchte hier insbesondere drei Punkte hervorheben.

1. Aus der Sicht einer vornehmlich an öffentlicher Erziehung orientierten Pädagogik liegt es zunächst nahe zu fordern, daß die Auseinandersetzung mit der Zukunft und mit den Problemen des Wachstums einen festen Platz in den Richtlinien und Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen erhält. Es ist in der Tat bemerkenswert, daß wir uns in unseren Schulen mit der Vergangenheit systematisch über viele Jahre im Zusammenhang eines Faches beschäftigen, während wir der Zukunft allenfalls in verschiedenen Fächern gelegentlich einige Stunden widmen, ohne dabei ein zusammenhängendes Problembewußtsein zu entwickeln. Dabei dürfte die Zukunft für Heranwachsende kaum weniger zugänglich sein als die Vergangenheit und mindestens ebenso interessant. Diese Situation hat natürlich historische Gründe, und es ist auch fraglich, ob man ein solches Problem heute noch auf der Ebene von Fächern lösen kann. Die Einführung eines neuen Schulfaches „Futurologie“ würde, wenn sie organisierbar und durchsetzbar wäre, der Beschäftigung mit der Zukunft in der Schule zweifellos einen festen Platz sichern. Aber das wäre vermutlich nur dann nützlich und erstrebenswert, wenn eine entsprechende Beschäftigung mit der Zukunft auch außerhalb der Schule in einem hinreichenden Ausmaß verbreitet wäre. Die Frage, wie man die Probleme der Zukunft in der Schule behandeln soll, wird wesentlich davon abhängen, wie man sie in der Öffentlichkeit angeht.

2. Daher stimmen denn auch alle diejenigen, die die Probleme, auf die der Club of Rome hinweist, ernst nehmen, darin überein, daß es zunächst notwendig ist, die Weltöffentlichkeit auf diese Probleme und ihre Dringlichkeit aufmerksam zu machen und so eine Verhaltensänderung der Bevölkerung einzuleiten. Aber über die Wege, auf denen das zu erreichen wäre, gibt es unterschiedliche Auffassungen.

Eine der Alternativen ist die von Programmierung vs. Aufklärung. B. F. SKINNER setzt seine Erwartungen in ein weltweites Programm der Verhaltensänderung: „...der sehr fundamentale Verhaltensprozeß, der zur Wohlstandsgesellschaft geführt hat, wird in der einen oder anderen Weise bewußt umgebogen werden müssen ... und dafür ist ein großes Maß äußerst sorgfältiger Planung nötig, weil der Mensch nicht von Natur aus dazu neigt, Dinge aufzugeben, die ihm an meisten Freude verschaffen“ (OLTMANS 1974, S. 72). Diese Vorstellung einer geplanten Verhaltensänderung wird von anderen entschieden abgelehnt, so z. B. von MARGARET MEAD: „Man kann sich nicht einfach in einer Gruppe kluger Köpfe zusammensetzen und die Veränderung erfinden. Jeder muß daran teilnehmen, falls soziale Umstrukturierung überhaupt einen Sinn haben soll. Man braucht den aktiven

Enthusiasmus mindestens eines Teils der Bevölkerung“ (OLTMANS 1974, S. 86, ähnlich S. 65ff. und 155).

Aber wie ist das zu erreichen – mit welchen Mitteln? „Ich glaube“, so sagt NOAM CHOMSKY zu dieser Frage, „der beste Weg zur Beeinflussung des menschlichen Geistes ist... Darlegung von Beweisen und Argumenten, ... Überzeugung und Erklärung...“ (OLTMANS 1974, S. 65/66). – MARGARET MEAD hofft unter anderem auf die Aufklärung durch das Fernsehen, insbesondere auf die Möglichkeit, mit Hilfe von Visualisierungen auf die Probleme aufmerksam zu machen: „Wir können herrliche photographische Modelle von der Gefährdung der Atmosphäre erstellen. Wir können die Erde vom Mond aus zeigen und demonstrieren, wie klein sie ist, wie isoliert und wie sehr der Sorge und Pflege bedürftig“ (OLTMANS 1974, S. 86). – ROBERT JUNGK hat versucht an verschiedenen Stellen so etwas wie „Zukunfts-Werkstätten“ zu organisieren: „Ich habe das beispielsweise in Wien mit Gruppen junger Arbeiter gemacht. Ich forderte sie auf, die Zukunft zu erfinden, ihre eigene Zukunft. Ich fragte sie nach ihren verschiedenen Vorstellungen. Was wollt ihr? Was habt ihr am Bildungssystem auszusetzen? Was mißfällt euch an eurer Arbeitsumwelt? Was mißfällt euch in der allgemeinen Umwelt? Auf diese Weise kommt man zu Resultaten“ (OLTMANS 1974, S. 101). – Einige Skeptiker glauben, daß eine wirksame Beschäftigung mit den Problemen der Zukunft erst dann einsetzen wird, wenn uns fühlbare Einschränkungen oder Katastrophen dazu drängen. So schreibt WINFRIED BÖLL: „Völker lernen nachhaltig nur durch Erfahrungen. Hoffen wir auf begrenzte, aber wirksame partielle Krisen am Anfang der großen Umstellung. Wenn uns die Ölländer tatsächlich einmal sechs Wochen ohne Öl nach dem Ende all unserer Reserven bescheren würden, könnte das erzieherischer sein als alle Bücher, Tagungen und Fernsehsendungen über die Begrenztheit der physischen, biologischen und kolonialistischen Voraussetzungen, auf denen unsere tägliche Betriebsamkeit beruht“ (NUSSBAUM 1973, S. 256; vgl. OLTMAN 1974, S. 136f.). – Die Vorschläge ließen sich vermehren. Aber eines scheint deutlich zu sein: eine Veränderung der Einstellung wird nicht auf einem einzigen Weg und auch nicht in einem Anlauf zu erreichen sein, sondern nur in vielen Aktivitäten und Initiativen. In diesem Sinne halte ich den Versuch ROBERT JUNGKS bemerkenswert, solchen Aktivitäten und Initiativen an verschiedenen Stellen der Erde und in unterschiedlichen Zusammenhängen nachzuspüren und sie in einem Buch zusammenfassend darzustellen (JUNGK 1973).

3. Eine Beschäftigung mit der Zukunft in der Schule und in der Öffentlichkeit könnte dazu verführen, immer wieder die technologischen Möglichkeiten und Bedrohungen in den Vordergrund zu rücken und eine Atmosphäre von illusionärer Erwartung oder Angst zu erzeugen. Aber die eigentlichen Probleme sind nicht technologischer Art, sondern Fragen der Einstellung, Bewertung von Handlungsmöglichkeiten und der Ausrichtung der Erwartungen, der Wünsche, die man in die Zukunft projiziert. Wenn man „science fiction“-Romane liest, dann ist es schwer, sich vorzustellen, daß jemand wirklich in der dort beschriebenen Zukunft leben möchte, es sei denn als Raumschiffkommandant, Labordirektor oder Gouverneur einer galaktischen Provinz. Gewöhnliche Sterbliche wie Arbeiter, Frauen, Kinder oder alte Menschen spielen in ihnen kaum eine Rolle oder eine sehr klägliche und unangemessene. Man hat den Eindruck, daß Zukunftsromane von ihrer psychischen Motivation her der Ausdruck von infantilen und männlichen Machtphantasien oder von traumatischen Ängsten sind. Fast immer finden Katastrophen ungeheuren Ausmaßes statt oder können gerade noch verhindert werden. Die übrigen emotionalen Ereignisse wirken im Verhältnis zum technischen, wissenschaftlichen und räumlichen

Aufgebot mager oder banal. Es sind die alten Muster von Ehrgeiz, Konkurrenz, Machtgier, Verführung und Vergewaltigung, angereichert durch Züge von Wahnsinn. Die emotionale Ausstattung unserer Zukunft scheint dürrig zu sein: Läßt sie sich entwickeln?

Schon die sprachliche Formulierung dieser Aufgabe macht Schwierigkeiten. So vermögen wir die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden oder die Effektivität von Schule nach prüfbaren Lernleistungen und vielleicht auch nach der Einschätzung auf einer Angstskala oder nach Möglichkeiten von Eigenaktivität und Kooperation zu beurteilen, aber wir haben bisher noch keine brauchbaren Vorstellungen darüber entwickelt, was es bedeutet, daß Kinder sich in der Schule wohlfühlen, oder was sie glücklich macht. Seit einiger Zeit bemüht man sich in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion darum, den Begriff der „Lebensqualität“ genauer zu bestimmen. Die Indikatoren reichen von der Bevölkerungsdichte und Frühehe über Verkehrstote bis zu Wohnungen mit Bad, von der Sicherheit am Arbeitsplatz bis zu besserer Vermögensverteilung, höheren Löhnen und mehr Mitbestimmung im Betrieb (siehe HANF 1975/I, S. 48). Aber drücken diese Indikatoren wirklich die emotionale Seite dessen aus, was wir sinnvoll „Lebensqualität“ nennen können? In den Sonetten an ORPHEUS von RAINER MARIA RILKE heißt es an einer Stelle „Nicht sind die Leiden erkannt, nicht ist die Liebe gelernt und was im Tod uns entfernt, ist nicht entschleiert...“

Literatur

- ARIES, PHILIPPE: Geschichte der Kindheit. München/Wien 1975.
- BARKER, R. G./WRIGHT, H. F.: Midwest and its Children. The Psychological Ecology of an American Town, Hamden: Connecticut 1971.
- BERNSTEIN, BASIL: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 145–173.
- BOURDIEU, PIERRE/BASSERON, JEAN-CL.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971. Zit. n. HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974.
- BRONFENBRENNER, URIE: Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR. Stuttgart 1972.
- BRONFENBRENNER, URIE: Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In: Neue Sammlung 1976, S. 235–249.
- BRUNER, J. S.: Relevanz der Erziehung 1971. Ravensburg 1973.
- BRUNER, J./OLVER, R./GREENFIELD, P. u. a.: Studien zur kognitiven Entwicklung. New York 1966, Stuttgart 1971.
- FULLAN, M./LOUBSER, JAN J.: Education and Adaptive Capacity, Sociology of Education 45 (1972), S. 271–287.
- GROETHUYSEN: Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich, 2 Bände 1927f.
- HABERMAS, JÜRGEN: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- HANF, THEODOR u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg: Sozialer Wandel 2 Bde. Frankfurt/M. 1975.
- JUNGK, ROBERT: Der Jahrtausendmensch. Bericht aus den Werkstätten der neuen Gesellschaft. München/Gütersloh/Wien 1973.
- KUHN, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967.
- MARX, KARL: Auswahl aus den Schriften. Frankfurt/M. 1956.
- MARX, KARL: Texte zu Methode und Praxis, Bd. III. Reinbek 1967.
- MC LUHAN, MARSHALL: Die magischen Kanäle. Hamburg 1970.
- MEADOWS, DENNIS L.: Wachstum bis zur Katastrophe? Pro und Contra zum Weltmodell (hrsg. von H. E. RICHTER). Frankfurt/M. 1974.

- MEADOWS, D./MEADOWS, D./ZAHN, E./MILLING, P.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rom zur Lage der Menschheit. Reinbek 1973.
- MESAROVIC, M./PRESTEL, E.: Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club of Rome zur Weltlage. Stuttgart 1974.
- MOLLENHAUER, KLAUS: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- NEGt, OSKAR/KLUGE, ALEXANDER: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt/M. 1972.
- NEILL, ALEXANDER: Erziehung in Summerhill. München 1965.
- NITSCHKE, AUGUST: Die Bedrohung. Stuttgart 1972.
- NITSCHKE, AUGUST: Naturwissenschaftliche Revolutionen und Wandel der Gesellschaftsstruktur. In: SUDHOFFS Archiv 53, 1970, S. 342;ff.
- NUSSBAUM, H. v. (Hrsg.): Die Zukunft des Wachstums. Kritische Antworten zum Bericht des Club of Rome. Düsseldorf 1973.
- OLTMANS, WILLEM L.: „Die Grenzen des Wachstums“: Pro und Contra. Reinbek 1974 (Orig. 1973).
- POPPER, KARL: Logik der Forschung. 1969.
- REICHMANN, EBERHARD: Herrschaft und Zahl. Quantitatives Denken in der deutschen Aufklärung. Stuttgart 1968.
- ROTH, HEINRICH/FRIEDRICH, DAGMAR: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Teil 1, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 50. Stuttgart 1975.
- SOHN-RETHEL, ALFRED: Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis. Frankfurt/M. 1970.
- SOLLA PRICE, D. J.: Little Science, Big Science. Frankfurt 1974.
- TOULMIN, S.: Voraussicht und Verstehen. Frankfurt/M. 1968.
- VAHRENKAMP, RICHARD (Hrsg.): Technologie und Kapital. Frankfurt/M. 1973.
- VENTE, ROLF E. (Hrsg.): Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Die Frage des Zusammenhangs zwischen wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1974.
- WEBER, MAX: Die protestantische Ethik und der Geist des Frühkapitalismus. 1921.
- WOOLF, HARRY (Ed.): Quantification. A History of the Meaning of Measurement in the Natural and Social Sciences, Indianapolis. New York 1961.

Berichte der Arbeitsgruppen

Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW*

0. Vorbemerkungen

Im Juni 1975 hat die BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES ihren „Bericht '75 – Entwicklungen im Bildungswesen“ verabschiedet. In diesem Bericht ist nicht nur die tatsächliche Entwicklung des Bildungswesens für die Zeit der Arbeit und des Bestehens des Bildungsrates in Zahlen dargestellt, sondern mit diesem Bericht ist möglicherweise auch das Ende eines bestimmten (Selbst-)Verständnisses der Reichweite und Möglichkeiten von Bildungsreform und Bildungspolitik angezeigt.

Einschneidende finanzielle und auch politisch-administrative Einschränkungen bei der Realisierung von – zumindest anfänglich teilweise euphorisch vertretenen – Reformprogrammen sind unbestreitbar. Gleichzeitig tritt aber einer der in seiner Zielsetzung weitreichendsten Modellversuche, die Kollegstufe NW, in seine entscheidende Hauptphase. Es deutet sich an, daß konkrete Bildungspolitik weder einlinig optimistischen noch pessimistischen (Wissenschafts-)Vorstellungen entspricht.

Gerade bei der Arbeit in Projekten zur Bildungs- und Schulreform, deren Zielplanung als vorläufig abgeschlossen bezeichnet werden kann, sind nicht nur erwartungsgemäß die praktischen Probleme der konkreten Auseinandersetzungen zwischen Kultusverwaltungen und den direkt Beteiligten deutlich zutage getreten, vielmehr haben sich auch erhebliche theoretische Defizite ergeben. Es fehlt die theoriegeleitete Aufklärung über praktische Handlungsprobleme in durch konkrete Politik bestimmten Situationen. Mittels einer angewandten Planungs- und Organisationstheorie wäre zu begründen, wie Transformationen und Restriktionen von Innovationsprojekten wirken: Ausgehend von generellen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen über die darin gesetzten Bedingungen politisch-administrativer Planung bis zu den in Handlungsfeldern auftretenden Widerständen von Personen und Situationsbedingungen, in denen sich letztlich das Schicksal von Reformprogrammen entscheidet.

Ein anspruchsvolles theoretisches Programm ließe sich mit den oft scheinbar schlichten Detailinteressen derjenigen verbinden, die tatsächlich an und in der Bildungsreform arbeiten, aber die Erfahrung haben machen müssen, daß sozialwissenschaftliche Theorie für ihre Tätigkeit häufig folgenlos bleibt.

Um diesen Problemzusammenhang bewegte sich auch die Diskussion der Teilnehmer der Arbeitsgemeinschaft. Der vorliegende Bericht dazu kann weder die theoretischen Fragen lösen, noch die praktische Problembewältigung anweisen. Es soll nur versucht werden, die je praktischen oder theoretischen Problematisierungsfragen und Lösungsan-

* Arbeitsgruppenleiter: HILBERT L. MEYER

Protokollant: THOMAS HANISCH

Referenten: MARTIN BAETHGE, GÜNTER KUTSCHA, und HANS-DIETRICH RAAPKE

sätze thematisch zusammenzufassen und in Bezug auf das Kollegstufenmodell darzustellen.

1. Zur Funktion von Schulversuchen.

Bildungspolitische und Bildungsökonomische Bedingungen

Die bildungspolitische Ausgangslage hat sich verschlechtert. Anfänglich schien Bildungsreform nicht nur im Sinne technokratischer Expansion ökonomisch geboten, sondern auch als inhaltliche Strukturreform durch den von gesellschaftlichen Gruppen ausgeübten Legitimationsdruck durchsetzbar. Dieser ging von dem offensichtlicher werdenden und dann auch strategisch bekannt gemachten Widerspruch zwischen grundgesetzlichem Gebot nach Chancengleichheit und faktisch restringierender und selektiver – an gesellschaftlicher Hierarchie orientierten – Zuteilung von Sozialchancen durch das Schul- und Ausbildungssystem aus.

Von den weitgespannten Erwartungen blieben nurmehr Illusionen und/oder Reformruinen übrig. Bei aufmerksam verfolgter wissenschaftlicher Auseinandersetzung ließ sich aber auch schon 1963 lesen „daß es wahrscheinlich falsch ist, das Erziehungswesen als ein Mittel zur gesellschaftlichen Umwälzung zu betrachten“ (BRIM 1963, S. 75) und schon 1972, ungefähr zwei Jahre, nachdem auch im Rahmen einer Regierungserklärung (1969) der Bildungsreform als Strukturreform erstmalig Priorität eingeräumt worden war, ließen die Planungsdaten der inzwischen eingerichteten BLK erkennen (u.a. analysiert bei BAETHGE 1972), daß auch die quantitative Bildungsreform nicht in erwartetem Maße stattfand.

Der Versuch, diese Restriktionen theoretisch zu klären, konnte sowohl idealisierte oder ‚vulgäre‘ (vgl. dazu u.a. STRAUMANN 1973) bildungsökonomische Modellannahmen als auch eine schlicht ‚abgeleitete‘ oder fehlende Theorie staatlichen Handelns nachweisen (vgl. RONGE/SCHMIEG 1973).

Dabei blieb der Status der begonnenen Schulversuche, der dabei auftretenden Realisierungsprobleme und der Stellenwert von vereinzelt Strukturreformmodellen gegenüber der elementweisen Übernahme in das immer schwerer einzugrenzende Regelschulsystem planungstheoretisch ungeklärt (vgl. MEYER/THOMA 1974).

Dazu lassen sich zwei Fragen stellen: Welcher Spielraum oder welche ‚relative Autonomie‘ steht dem Staat gegenüber wirtschaftlichen Bedingungen zur Bildungsplanung und vor allem Realisierung von Reformen zur Verfügung? Und im Anschluß daran: Welche Bedeutung haben in diesem Abhängigkeitszusammenhang Schulversuche an sich und für die Einführung und Verbreitung von Änderungen des Regelschulsystems?

Bezüglich eines generellen Zusammenhangs zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem läßt sich einsehbar machen, daß eine grundlegende Veränderung des Berechtigungswesens über strukturelle Reformen von Bildung und Ausbildung ohne entsprechende Veränderung im Beschäftigungssystem selber nicht durchsetzbar ist. Gleichzeitig weisen aber empirische Analysen nach, daß es keine eindeutige Bestimmbarkeit von Qualifikationsanforderungen über die Ermittlung der durch technologischen Wandel induzierten Veränderung der Produktion gibt, da die zugehörigen Bestimmungsgrößen – technologische Struktur der Arbeitsmaschinerie, Arbeitserfordernisse, qualifikatorische Struktur der Beschäftigten und Arbeitsorganisation – sowohl systematisch, wie

dann auch ‚wirtschaftspolitisch‘ strategisch gegeneinander ausspielbar sind (vgl. BAETHGE u. a. 1973).

Relative Autonomie liegt eher in der teilweise offenen inhaltlichen Gestaltung genereller Qualifikationen, die zudem nicht nur auf die Erfordernisse der Produktion beschränkt bleiben können, sondern sich auf alle Anforderungen gesellschaftlicher Lebensprozesse einstellen und dabei inhaltlich auch besondere legitimatorische Bedürfnisse erfüllen müssen.

Im Kontext dieser unveränderten Bedingungen werden Funktion und Relevanz von Schulversuchen ambivalent, weil diese – gleichsam einem Balancemodell entsprechend – sowohl Ausdruck von Konzessionen staatlicher Administration an gesellschaftliche Reformbewegungen sind, als auch, oft ohne bewußte Erkenntnis dieses Zusammenhangs durch die Beteiligten, faktische Konzessionen der engagierten Akteure an das politische System darstellen, weil sie staatliches Reformhandeln von dem Druck auf allgemeine Veränderung der Schulstruktur entlasten. Dabei kann nicht vorab entschieden werden, ob solche Experimentalprogramme, worin ja schon systematisch die Offenheit ihrer Konsequenzen – nicht nur in modelltheoretischem Verständnis – liegt, zu „Reformpotential paralysierenden Reforminseln“ (ROLF 1974, S. 88) degenerieren, oder aber im Gegenzug Reformrealisierungsstrategien lernen lassen und durch ihren auch nur partiellen Erfolg Kontingenzbewußtsein schaffen und damit, von einem weiterentwickelten Stand ausgehend, neuen Legitimationsdruck auf als überwindbar erwiesene Schulverhältnisse ausüben (vgl. kritisch zum Verhältnis von Bildungsreform und Modellversuch auch RAAPKE 1976).

2. Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II/Kollegstufe NW: ein curriculares Integrationsprojekt

Zumindest die formale Forderung nach Herstellung der ‚Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit‘ von beruflicher und allgemeiner Bildung ist zum Gemeinplatz geworden. Die Desolatheit der Situation der Berufsausbildung ist unbestreitbar (vgl. u. a. die HAMBURGER LEHRLINGSSTUDIEN 1973f. und auch eher konservativ z.B. STRATMANN 1973). Reformprogramme, die über den schulischen und damit staatlichen Bereich hinausgehen, wie das Berufsbildungsgesetz, sind vorerst gescheitert oder aufgeschoben. Gründe dafür liegen unter anderem in der strukturellen Verflechtung von wirtschaftlichem Bereich und Berufsbildung und der damit von vornherein beschränkten Möglichkeit auch von Reformen im Rahmen von Ausbildungsordnungen und darauf bezogener Curriculumkonzeption. Eine sozialhistorische Herleitung kann zeigen, wie umfassend in bezug auf ökonomische, soziale und politische Bedingungen das gegenwärtige System beruflicher Bildung der über Arbeitsteilung induzierten Trennung von ‚Hand- und Kopfarbeit‘ entspricht. Insofern kann die These Gültigkeit beanspruchen, daß es gleichsam naiv sei, die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in allen ihren Organisationsbereichen hauptsächlich über curriculare Integration bewirken zu wollen (vgl. dazu BAETHGE 1975).

Differenzierte Lösungsmöglichkeiten eröffnen sich aber, wenn zwischen verschiedenen Integrationsformen und -graden unterschieden wird:

- der internen Integration allein der beruflichen Bildung selber, also der Lernorte (Teilzeit-)Berufsschule und betriebliche Ausbildung,
- der Integration aller Lernorte beruflicher und allgemeiner Bildung, wie sie z. B. die Empfehlungen der BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES als „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ intendieren (vgl. kritisch zu der dabei geforderten Lernorttheorie KELL 1975a),
- und der Integration allein der bisher getrennten schulischen Anteile beruflicher und allgemeiner Bildung.

Vor allem die schulische Integration scheint im Rahmen gegebener rechtlich-administrativer Handlungsbefugnisse noch eher als andere Möglichkeiten realisierbar. Aber schon dabei werden organisatorisch auch andere Ausbildungsbereiche berührt, z. B. bei dem Versuch zur ‚Blockung‘ des Teilzeitberufsschulunterrichts die Ausbildungs- und/oder Beschäftigungsbetriebe der betroffenen Jugendlichen.

An der Integration des schulischen Bereichs, unter Einbeziehung alleine der Möglichkeiten, die durch vorhandene Regelschulen gegeben sind, setzt der Entwurf der Planungskonzeption „Kollegstufe NW“ an. Auf dem Hintergrund einer knappen Skizze der inhaltlichen und organisatorischen Prämissen und Ziele des Kollegstufenmodells soll der konzeptionelle Kern des Versuchs, das System von Schwerpunkten als Verknüpfungsrahmen inhaltlich-curricularer und sozial-organisatorischer Dimensionen des Versuchs dargestellt werden (vgl. u. a. PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE ²1974, BLANKERTZ 1974, KELL 1975b, LEMPERT 1974).

In Auseinandersetzung mit tradierter kanonisierter Allgemeinbildung und einem Verständnis von beruflicher Bildung als ‚nur‘ beruflicher Bildung werden unter Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen technischer Zivilisation die didaktischen Leitkriterien der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens sowie aus dem demokratischen Selbstverständnis der BRD das Prinzip der Kritik entwickelt. Als Konsequenz der Bemühungen um sachliche Integration aller der möglichen berufs- und studienqualifizierenden Abschlüsse der beteiligten Schülergruppierungen wird eine vollständige horizontale und vertikale Durchlässigkeit der zu entwickelnden Bildungsgänge gefordert.

Die genannten Intentionen lassen sich in folgenden Strukturkriterien zusammenfassen:

1. Organisatorisch:

- a) Organisatorische Integration aller beteiligten Schulen,
- b) Auflösung der Klassenverbände in Kurssysteme;

2. Curricular:

- a) Curriculare Integration aller Bildungsgänge,
- b) Entwicklung und Zuordnung aller Kurse in Bezug auf die 3 Lernbereiche des Modells: obligatorischer Bereich, Schwerpunkte und Wahlbereich.

Der *obligatorische Bereich* (als Gesellschaftslehre ausgelegt in Politik und deutsche Sprache) dient als allen Schülern verbindlicher und gemeinsamer Lernbereich, der nicht durch andere Kurse ersetzt werden kann. Damit soll auch über thematische Integration die soziale Integration der Lehrenden und Lernenden befördert werden.

Der *Schwerpunktbereich* selber, der den zentralen curricularen Bezugspunkt für die Strukturierung aller Bildungsgänge des Kollegstufenmodells unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Abgrenzung und Verknüpfung bildet, differenziert sich in Schwerpunkte,

die durch Zuordnung von Leitdisziplinen (Wissenschaftsbezug) und beruflichen Ausbildungsgängen (Berufsbezug) gebildet werden. Mit der Entscheidung für ein Schwerpunktprofil und die damit möglichen Abschlüsse wählt der Schüler seinen Bildungsgang im Kolleg.

Der *Wahlbereich* erfüllt weitergehende Funktionen der Individualisierung des Lernangebots. Der Kollegiat kann entsprechend seiner speziellen Interessen Kurse aus dem gegebenen Unterrichtsangebot frei wählen. Es besteht so auch die Möglichkeit, den Wahlbereich zur Vertiefung und Erweiterung des jeweiligen Bildungsganges in den Bereichen Schwerpunkt und Obligatorik zu nutzen.

Die *Binnenstruktur einzelner Schwerpunkte* muß folgende Differenzierungen ausfüllen:

- Gemeinsame, schwerpunktspezifische *berufliche Grundbildung* für alle möglichen Bildungsgänge,
- *Akzentuierungen*, Kurse, in denen Fachkompetenzen erworben werden können, die sich auf betriebliche Funktionskomplexe beziehen und branchenübergreifend ausgelegt sind,
- *Profilierungen*, Kurse, in denen die Möglichkeit zur branchenbezogenen Intensivierung und Differenzierung der funktionsbezogenen Fachkompetenzen geboten wird.

Schwerpunktprofile (Bildungsgänge) sind dann Kurszusammenstellungen im jeweiligen Schwerpunkt, die sich auf bestimmte Fachkompetenzen und die damit verbindbaren Abschlüsse beziehen. Dabei müssen Kombinationen zu *Fachabschlüssen A* (berufliche Erstqualifikation) und *Fachabschlüssen B* (weiterführende berufliche, studienbezogene und doppelqualifizierende Abschlüsse) möglich sein.

Durch die starke Orientierung der Sekundarstufe II an Abschlüssen (sowohl berufsbezogenen als auch studienberechtigenden) ergibt sich die Möglichkeit, solange alle Abschlüsse erreichbar bleiben, die inhaltliche Ausgestaltung der dazu führenden Bildungsgänge kombinatorisch flexibel zu machen. Durch fachwissenschaftsbezogene und berufsbezogene Überschneidungen der Schwerpunktprofile und der Schwerpunkte selber besteht die Möglichkeit, bei der Wahl eines anderen oder weiterführenden Schwerpunktprofils Teilleistungen anzurechnen. Damit soll die horizontale und vertikale Durchlässigkeit *in* und *zwischen* den Schwerpunkten erreicht werden. Die Systematik der Schwerpunktbereiche zeigt, wie – unter Einbeziehung der didaktischen Leitkriterien – dem Problem der Verbindung inhaltlich-thematischer Ziele und ausbildungsorganisatorischer Anforderungen eine organisatorisch-curriculare Achse eingezeichnet werden kann.

Dabei läßt sich der heuristische Wert der Schwerpunktskonzeption von beiden Seiten der Verbindung aus nutzen:

- Von ausbildungs-organisatorisch geforderten Abschlußmöglichkeiten ausgehend zur Bestimmung der fachdidaktisch notwendigen Angebote,
- unter Berücksichtigung gegebener fachdidaktischer ‚Ressourcen‘ und institutioneller Möglichkeiten zur kombinatorischen Entwicklung einer Gruppe möglicher Schwerpunkte (vgl. zu den Auswahl- und Entscheidungskriterien dabei BLANKERTZ 1974).

3. Funktionsprobleme von Schulversuchen: Interne oder externe Krisen? Zu den Aufgaben einer Restriktionsanalyse

Maßgebliche Entscheidungen über das Schicksal von Schulversuchen fallen erst im Prozeß ihrer Planungsumsetzung und -realisierung. Dies gilt einmal in ‚modelltheoretischem‘ Verständnis: kein zielgebundenes Planungskonzept kann alle seine nötigen Realisationsmaßnahmen vorausplanen, weil weder quantitativ die tatsächliche Problemfülle vollständig absehbar ist, noch qualitativ, weil sowohl die zeitabhängigen Veränderungen des Bedingungsgefüges, als auch die durch die Implementation des Modells selber bewirkten Bedingungsvariationen nicht im vorhinein endgültig antizipiert werden können. Zum anderen können sich bezogen auf die politische Dimension durch den Versuch selber und/oder durch Änderung der Bedingungen, die zu der Übernahme seiner Zielkonzeption in die Funktionsplanung der Kultusadministration geführt haben, die politischen Ausgangs- und notwendigen Rahmenbedingungen derart verändern, daß die Weiterverfolgung des Schulversuchs sukzessiv eingeschränkt wird. Auch Bemühungen der Beteiligten, solche Veränderungen ihrer Handlungsbedingungen zu antizipieren, können nur zu teilweisem kompensatorischen Ausgleich führen.

Aber schon bevor die Verschärfung von Restriktionen Schulversuche offensichtlich verhindern sollte, stehen sie unter einem doppelten Funktions- und Legitimationsdruck. Getragen durch eine relativ kleine Gruppe an Planern und von vornherein engagierten Beteiligten muß das Konzept bei seiner Realisation, zwischen den Fronten, den Erwartungen und Interessen der Kultusverwaltung und der Betroffenen an der Basis genügen. Dabei kann es in der Konfrontation dann auch zum bloßen Anlaß und Medium der Artikulation und Durchsetzung allgemeiner, vom Versuch unabhängiger Interessen werden.

Im Konfliktfeld der gesellschaftlichen politischen und versuchsspezifischen Bedingungen bilden die auftretenden Funktionsprobleme ein dauerndes Krisenpotential für die Realisierung des Innovationsvorhabens. Sofern sich solche Krisen als Strukturprobleme identifizieren lassen, wird für ihre Bewältigung und die Analyse der Stellung der Beteiligten dazu die Möglichkeit entscheidend, ihren Verursachungs- und Wirkungsscharakter näher zu bestimmen. In analytischer Absicht soll dazu zwischen *internen* (z.B. Kommunikations- und Entscheidungsunfähigkeit der Beteiligten im Schulversuch) und *externen* Krisen (z.B. nichterfolgende, aber notwendige juristische Absicherung inhaltlich und curricular bedeutsamer Reformelemente) unterschieden werden. Beide Arten von Krisen können sich wiederum *offen* oder *latent* entwickeln (z.B. als heimliche Zielverschiebungsprozesse, die im Sinne nicht öffentlich gemachter Partialinteressen die faktischen Ziele des Versuchs entscheidend verändern und möglicherweise die ursprüngliche Intention desavouieren). Real lassen sich diese Unterscheidungen nicht als ‚primäre Gegensätze‘ aufrecht erhalten, zumal da Krisen, die anfänglich vorrangig in einem der Bereiche lokalisierbar sind, weitere Krisen nach sich ziehen können (z.B. können Funktionsprobleme in der Binnenstruktur eines Schulversuchs zu verstärktem Legitimationsdruck durch die Kultusverwaltung auf die betroffenen Planungsgremien führen, mit dem Hinweis, ‚zu weitgespannte‘ Erwartungshaltungen abzubauen).

Wie aber läßt sich entscheiden und bewerten, ob bestimmte Krisen Strukturprobleme anzeigen, die wiederum relevant für ein mögliches Scheitern des Versuchs werden könnten? Schwierigkeiten liegen schon darin, Kriterien zu entwickeln, mit denen über das Scheitern des Projekts befunden werden kann (vgl. zu diesem Komplex MEYER 1975).

Eine ‚Scheiternsgrenze‘ wäre, kategorial begriffen, sicher dann erreicht, wenn die Variation der Außenbedingungen ihr ‚positives Maximum‘ und die noch realisierbaren Ziele ihr ‚unverzichtbares Minimum‘ erreicht hätten, ohne daß sich daraus noch übereinstimmende Entscheidungskriterien entwickeln ließen. Diese Situation angenommen müßte ferner bestimmt werden, inwieweit sie Ergebnis nicht näher bestimmter ‚subjektiver‘ Einschätzungen oder aber ‚objektivierbarer‘ Bewertungsgrößen ist. Damit wäre aber noch nicht geklärt, ob die generelle Realisierbarkeit bestimmter Ziele oder nur ein spezifisches Realisationsprogramm als undurchführbar ausgewiesen ist. Politisch ist zudem zu fragen, ob, als Zurechnungsproblem, die hinter dem Versuch stehende Politik als nicht ausreichend unterstützend oder der Versuch als solcher scheitern. Anders herum könnten auch einzelne Versuche durchaus erfolgreich arbeiten, insgesamt aber soweit davon entfernt sein, auf das Regelschulsystem einwirken zu können, daß dem hinter den Versuchen stehenden bildungspolitischen Programm Versagen zu attestieren wäre.

Der Stellenwert von Funktionsproblemen scheint damit nicht absolut auszumachen; denn deren Bewertung hängt von den nicht eindeutigen Kriterien des Scheiterns und den in diesem Zusammenhang eingeschätzten Restriktionen ab. Ein Ausweg aus dieser objektivistisch betrachteten Relativität kann angesichts der gesellschaftspolitischen Gebundenheit von Schulversuchen nur daran liegen, in der jeweiligen politischen Konstellation mit allen Beteiligten den wiederum politischen Stellenwert der geleisteten Problemmarbeit im Schulversuch zu bestimmen und danach über Scheitern oder Weiterverfolgbarkeit zu entscheiden.

Für die detaillierte Restriktionsanalyse zur Realisierung anstehender Planungsvorhaben stellt sich die Aufgabe, curriculare, organisatorische und soziale Probleme (vgl. zum sozialen Problembereich ABELS/PELTZER-GALL 1976) in ihren jeweiligen Wechselwirkungszusammenhängen konflikt- und problemantizipierend zu erfassen, um als analytisches Gegenstück einer versuchsbezogen angewandten Planungstheorie fungieren zu können. Bezogen auf die Verflechtung der Problembereiche ist zu analysieren, inwieweit entscheidungs- und handlungsinterne Restriktionen darin liegen, daß z.B. durch die Implikationen von Festlegungen im organisatorischen Bereich die Verfolgung bestimmter curricularer Intentionen verhindert wird. Die Bedeutung dieser Analysen liegt unter anderem darin, daß bestimmte, erst bei der Realisation feststellbare Zielkonkurrenzen aus der zum Zeitpunkt der allgemeinen Zielplanung gegebenen Kontingenz der Realisationsmöglichkeiten systematisch nicht absehbar sind.

Restriktionsanalyse kann sich aber nicht nur mit systematischen Zusammenhängen von Schulversuchen befassen, sondern muß insbesondere die Handlungen, Einstellungen und Interessen der Beteiligten in ihrer doppelten Rolle als Träger und Betroffene des Versuchs in den Blick nehmen. Mögliche Konflikte liegen hier zumeist in einer Divergenz des Zielsystems des Versuchs und der Beteiligten selber. Die zugrunde liegenden Divergenzen von Motiven und Interessen gilt es aufzudecken (vgl. dazu LENZEN/MEYER 1975, S. 178ff.) und zu untersuchen, inwieweit rationalisierbare Scheingegensätze verhindern, daß ausreichende Motivation zur inhaltlichen und aktiven Teilnahme an der Versuchsgestaltung und -durchführung besteht.

Motivationskrisen stellen sich oft als ‚Entscheidungsunfähigkeit der Basis‘ dar, deren strukturelle Bedingtheit wird aber erst verständlich, wenn es gelingt, die äußeren Kommunikations- und Entscheidungsschwierigkeiten auf handlungsleitende Motivationskomplexe zurückzuführen. Methodische Ansätze dazu liegen darin, die Restriktionen der Wahrnehmungs- und Selektionsregeln bei der Rezeption von Entscheidungssituationen und die Verzerrungen der kognitiven Verarbeitungsprozesse bei der Entwicklung

problemlösungshemmender Entscheidungsvorschläge aufzudecken. In der Organisation von diskursiven Entscheidungssituationen, in denen dann Ergebnisse der Restriktionsanalyse als Erklärungsangebote thematisiert werden könnten, läge ein planerisches Pendant zu diesem Stück Restriktionsanalyse.

4. Konstruktive Evaluation? Zur Stellung der handlungsorientierten Begleitforschung im Kollegschulversuch

Die bisher genannten Restriktionen und Funktionsprobleme zeigen, daß es schon während der Realisationsplanung des Schulversuchs systematischer Aufklärung über jeweils aktualisierte Probleme und deren weitergehende (Entscheidungs-)Folgen bedarf. Gleichzeitig gilt es, diese Analyse so anzulegen und zu nutzen, daß sich daraus wiederum Konstruktionshilfen für die problemlösende und weiterführende Realisation ergeben.

Insofern eine solche prozeßbegleitende, mittelfristige Versuchskontrolle und Optimierungsstrategie auch umfassend Handlungsbedingungen, Handlungen und Handlungsfolgen der Beteiligten des Schulversuchs zu untersuchen hat, erfüllt sie schon Aufgaben, wie sie sonst einer herkömmlichen außenstehenden und nachgängigen Bewährungsprüfung des Versuchs zugerechnet werden. Eine methodologische Analyse solcher Evaluationskonzepte zeigt, daß sich die Ziele Konstruktionshilfe, Versuchsanalyse und Bewährungskontrolle weder faktisch noch intentional sinnvoll voneinander trennen lassen (vgl. MEYER ²1974, S. 207ff.).

So ist von vornherein für die Evaluation des Kollegstufenmodells ein planungsorientiertes Evaluationsdesign (vgl. dazu GRUSCHKA u. a. 1975) entwickelt worden, das sich als ‚handlungsorientierte Begleitforschung‘ nicht allein aus methodologisch-systematischen Überlegungen begründen will, sondern das eigene Forschungskonzept in die gesellschaftstheoretisch bestimmbaren Funktionen des Schulversuchs einordnet (vgl. ZEDLER 1975). Schon aus den notwendigen Interessen politischer Administration an der zweckrationalen Transformation des von ihr mitzuverantwortenden Zielprogramms ergibt sich die Zuweisung von Optimierungsfunktionen an eine wissenschaftliche Begleitung. Versuche zur Funktionsoptimierung können aber nur dann relevant werden, wenn gegenüber den Beteiligten die ihnen abgeforderten Leistungen als legitimiert ausgewiesen werden. Dieser Zwang zur Legitimation gilt ebenso für den Nachweis erfolgreicher Realisation des Schulversuchs gegenüber der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Bewältigt werden die Ziele der Versuchs-*Optimierung* und -*Legitimation* mittels bewertender *Kontrollen* und daran orientierter *Konstruktionshilfen*.

Diese einer wissenschaftlichen Begleitung faktisch schon implizierten Aufgaben müssen aber erst offengelegt werden, damit sie in ihrer inhaltlichen Auffüllung für alle Beteiligten zugänglich und entscheidbar werden. Die damit thematisierte Bedingungsanalyse der Begleitforschung kann ihre aufklärende und selbstreflexive Intention nur dadurch umfassend realisieren, daß sie die Analyse ihrer eigenen Bedingungen und der methodisch bedingten Konsequenzen ihres Vorgehens mit der umfassenderen Analyse der im gesellschaftlichen Umfeld und im Schulversuch selbst gegebenen Bedingungen des Handelns aller Beteiligten verknüpft. Thematischer Gegenstand dieser Analyse sind dann die Restriktionstendenzen und das innovative Potential von Innen- und Umwelt des Schulversuchs.

Inhaltlich bilden gesellschaftstheoretisch begründete ideologiekritische Kategorien die Bedingungen zur Analyse des materialen, empirisch faßbaren Reformprozesses. Dabei gilt entsprechend ein selbstreflexiver Bezug dadurch, daß die konkreten Studien im Verlauf des Untersuchungsprozesses Kriterien für die Beurteilung der theoretischen Kategorien und Erklärungsansätze und deren adäquate Anwendung bilden. Analog muß das Verhältnis zwischen dem Evaluationsdesign selbst und einzelnen projekt- und problembezogenen evaluativen Studien gerechtfertigt werden.

Zur methodologisch geleiteten Umsetzung der genannten Ziele einer prozeßbegleitenden und handlungsorientierten Begleitforschung müssen adäquate Kriterien des untersuchungsmethodischen Vorgehens entwickelt werden. Diese unterscheiden sich von den Vorstellungen einer herkömmlichen Ergebnisevaluation, die sich am einheitswissenschaftlichen Programm empirisch-analytischer Modellforschung orientiert.

Als allgemeine Kriterien zur Gestaltung konkreter Forschungsprozesse sollen folgende Maximen gelten:

1. Ziel der Evaluation ist in erster Linie die Lösung auftretender Probleme des Schulversuchs, nicht die Überprüfung allgemeiner Hypothesen und Theorien.
2. Die Wissenschaftlergruppe steht nicht in einer distanzierten Position zum Untersuchungsfeld, sondern sie ist an der Innovation aktiv und direkt beteiligt.
3. Die Evaluation bezieht sich nicht auf Einzelpersonen oder ‚Experimental‘-Gruppen, sondern ist Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung als Gruppe mit den anderen im Schulversuch engagierten Gruppen in den politisch-praktischen Versuchsfeldern.
4. Problem/Prozeßdefinitionen und -interpretationen müssen von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt werden. Die Trennung von Evaluationssubjekten und -objekten soll nicht aufrecht erhalten werden.

Für die Verlaufsform eines Aktionsforschungsprojektes werden folgende Schritte vorgeschlagen (vgl. GRUSCHKA u. a. 1975, S. 717ff.):

1. Identifizierung von Handlungsproblemen in realen Situationen und Bedingungsanalyse ihrer Genese und ihres Stellenwerts im Gesamtzusammenhang des Schulversuchs.
2. Die Überprüfung der Relevanz und Signifikanz der in Handlung und Konstruktion gesetzten Problemlösungsstrategien.
3. Kritik und Korrektur der Handlungsstrategie.
4. Reproblematisierung des Evaluationsdesigns durch die Evaluatoren.

Im Kontext der Intentionen des Schulversuchs und der an seiner Verwirklichung beteiligten Personen sind unter Bezug auf die spezifischen Erfordernisse des jeweils aktuellen Innovationsprozesses konkrete Untersuchungsbereiche zu fixieren. Im Zusammenhang des skizzierten Evaluationsdesign lassen sich diese weder von vornherein noch vollständig festlegen. Es besteht nur die Möglichkeit, ein allgemeines System evaluativer Problembereiche vorzuschlagen, das Ziele und organisatorische Umsetzungsfunktionen des Versuchsfeldes miteinander vermittelt. Dieses System kann dann als heuristischer Bezugsrahmen für die Arbeit in konkreten Gruppen vorgeschlagen werden.

5. *Schlußbemerkungen. Zum Verhältnis von Bildungsreform und Restriktionsanalyse*

Am Modell des Schulversuchs Kollegstufe läßt sich zeigen, daß es möglich ist, zu versuchen, theoretische, methodologische und organisatorische Strategien zu entwickeln, in der Absicht, den Planungs- und Legitimationsbedarf, der sich aus den Widersprüchen und Benachteiligungen unseres Gesellschaftssystems ergibt, zu deren Überwindung zu nutzen. Auf das Schulsystem bezogen deshalb, weil sich das Kollegstufenkonzept als Integrationsansatz regional schon vorhandener personeller und institutioneller Ressourcen systematisch auf die Veränderung des Regelschulsystems übertragen läßt. Im Gegensatz zu gesondert eingerichteten Modellversuchen ergeben sich daraus zwar schwerwiegendere Umsetzungsprobleme, deren Überwindung zeigt aber dann nicht nur die Realisierbarkeit bestimmter Zielkonzepte an sich, sondern weist die Veränderbarkeit des allgemeinen Schulsystems nach.

Bezogen auf allgemeine Bildungsreform kann festgestellt werden, daß alle Zielkonzepte, die nicht die Analyse der Bedingungen der Möglichkeit ihrer Realisierung als konstitutive strategische Zielvariable integrieren, gleichsam die unterstellte ‚relative Autonomie des Bildungswesens‘ so nutzen, daß der, immer schon angelegte, ideologische und legitimatorische Charakter dieser Formel geradezu verstärkt durch unhinterfragte Reformillusionen zum Tragen kommt (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971).

Auch erziehungswissenschaftliche Diskussion muß sich der Genese und Bedingtheit ihrer Reformkräfte im gesellschaftspolitischen Umfeld vergewissern, um nicht gegen ihre Intentionen wissenschaftlicher Legitimation das Geschäft der Ideologen zu besorgen.

Im Hinblick auf die Diskussion um Schulversuche, deren Zielvorstellungen nicht zuletzt im Umkreis gesellschaftlicher Reformbewegungen entwickelt und verfochten worden sind, gilt es, sie im Zusammenhang ihrer Genese, Bedingungen, Funktionen, Restriktionen und alternativen Möglichkeiten darauf zu befragen, welchen ökonomischen, politischen und sozialen Interessen sie dienen.

Im Gegensatz zu den bisher meist gescheiterten Programmen, die die Chancen ihres Gelingens höchstens äußerlich antizipieren konnten, müssen alternative Konzepte entwickelt werden.

Als eine Möglichkeit ließe sich eine Strategie denken, die nicht mehr von gleichsam naiv maximalen Programmen ausgeht, deren hohe Zielerwartung dann resignationsfördernd eingeschränkt wird, sondern von der Analyse gegebener Durchsetzungsmöglichkeiten aus versucht, für weitergehende Zielperspektiven transformationsrelevante Basisreformen breit gestreut durchzusetzen.

Literatur

- ABELS, H./PELTZER-GALL, H.: Schulsozialarbeit in der Kollegstufe. Essen 1976 (polykop. Skript).
BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. In: b:e 5 (1972) 11, S. 19–28.
BAETHGE, M. u. a.: Produktion und Qualifikation. Göttingen 1973 (polykop. Skript).
BAETHGE, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme Perspektiven – Prioritäten. Bd. 1 (Deutscher Bildungsrat. Studien und Gutachten der Bildungskommission. Bd. 50) Stuttgart 1975.

- BLANKERTZ, H.: Zur curricularen Entwicklung von Schwerpunkten. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1974.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart 1971.
- BRIM, P.: *Soziologie der Erziehung*. Heidelberg 1963.
- GRUSCHKA, A. u. a.: Bestimmungsmomente eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II. In: FREY, K. u. a.: *Curriculum-Handbuch*. München 1975.
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- KELL, A.: Planung und Koordination des Curriculum im Verbund von mehreren Lernorten. In: FREY, K. u. a.: *Curriculum-Handbuch*. München 1975.
- KELL, A.: Probleme der Curriculumentwicklung im Sekundarbereich II. In: FREY, K. u. a.: *Curriculum-Handbuch*. München 1975.
- LEMPERT, W.: Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe NW. In: Ders.: *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*. Frankfurt/M. 1974.
- LENZEN, D./MEYER, H. L.: Innovation durch Schulversuche? In: HAFT, H./HAMEYER, U. (Hrsg.): *Curriculumforschung. Theorie und Praxis*. München 1975.
- MEYER, H. L.: Zur wissenschaftlichen Begleitung. In: PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE: *Kollegstufe NW. Ratingen* ²1974.
- MEYER, H. L.: Evaluationsforschung. Der Stand der Diskussion. Münster 1975 (polykop. Skript).
- MEYER, H. L./THOMA, G.: Schulversuch. In: WULF, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München 1974.
- RAAPKE, H.-D.: Vom Nutzen und Nachteil der Modelle in der Bildungsreform. In: SCHULENBERG, W. (Hrsg.): *Reform in der Demokratie*. Hamburg 1976.
- ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung. In: WULF, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München 1974.
- RONGE, V./SCHMIEG, G.: *Restriktionen politischer Planung*. Frankfurt/M. 1973.
- STRAUMANN, P. R.: Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie. In: *Leviathan* 1 (1973) 1, S. 71–89.
- ZEDLER, P.: Gesellschaftstheoretischer Bezugsrahmen des Evaluationsdesigns. Münster 1975 (polykop. Skript).

Projektstudium und Hochschulorganisation*

Die Diskussion in Duisburg und auch noch dieser Bericht fallen in eine Zeit, die man bei resignativer Tendenz als „Abschlaffen“, bei optimistischer Betrachtung als „Atemholen“ in der jüngsten Geschichte des Projektstudiums empfinden könnte. Man kann eine lange Reihe von „Projekten“, also als „Handlungssysteme“ von anderen Lehrveranstaltungen unterscheidbare Forschungs-, Lern- und Arbeitszusammenhänge, nennen, die sich alle noch irgendwie auf die Anstöße der Studentenbewegung und Assistenteninitiativen zurückführen lassen, aber inzwischen, nach etlichen Jahren Arbeit, förmlich abgeschlossen worden sind oder schlicht aufgehört haben, zu existieren – aber man kann nur wenige bei Namen nennen, die in ähnlichem Maßstab neu begonnen hätten. Auf der anderen Seite mehren sich gleichzeitig die wissenschaftlichen Aus- und Verarbeitungen der Projektstudienkonzepte und -erfahrungen: zum einen in Gestalt einer stattlichen Anzahl von Forschungs- und Abschlußberichten, von Examens- und Doktorarbeiten, zum anderen in größeren Tagungen und Kongressen, angefangen vom Hamburger Kongreß der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik „Praxisbezug im Studium“ 1974 (HERZ 1975) bis zu zwei Tagungen in zeitlicher Nähe zur Duisburger Diskussion: dem auf vor allem sozialwissenschaftliche Studiengänge ausgerichteten Kongreß „Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums“, Kassel, Dezember 1975 (BRAUNER u. a. 1976) und dem internationalen Symposium „Projektstudium in den Naturwissenschaften“ in Bremen, März 1976 (Publikation in Vorbereitung).

Die Ursachen einer solchen „Pause“ in der Praxis bei gleichzeitiger Aktivität in der theoretischen Arbeit über Praxis müssen sicherlich zuerst in der Verschlechterung der äußeren (institutionellen und finanziellen) Bedingungen für Projektstudium, also in der Einengung der praktischen Möglichkeiten selbst gesucht werden – so in fast allen Arbeiten, die Mißerfolge und Scheitern des Konzepts zu erklären suchen (s. u.); ferner aber auch, und das ist eine Gefahr, in der Absorptionskraft des Wissenschaftsbetriebs für solche Innovationen. WILDT (1975) hat dies letztere in seinen ähnlichen Betrachtungen anstellenden „Nachruf auf das Projektstudium?“ folgendermaßen angesprochen:

„Macht man sich den Abschied von den Reformillusionen allzu leicht, könnte mit Recht der Eindruck entstehen, das Projektkonzept sei nur ein Glied in der Kette der Innovation um der Innovation willen gewesen, ein Mittel, die Studienreformer zu beschäftigen und gleichzeitig ein Medium einer hochschuldidaktischen Version des Bluffs, der die Mitglieder des Wissenschaftsbetriebes zwingt, immer Neues und Originelles zu produzieren, auch wenn sie auf der Stelle treten. Denn nach Abschluß der ersten Etappe ist es nicht mehr originell, Projekte zu machen – und wer nicht nach dem neuesten akademischen Federschmuck Ausschau hält, könnte leicht den Anschluß verpassen“ (S. 77).

* Arbeitsgruppenleiter: LUDWIG HUBER

Protokollant: HARTMUT HENTSCHEL

Referenten: HELGA GRUBITZSCH, HELGA KRÜGER und HORST RUMPF

Diesen Sog gilt es zu erkennen und zu vermeiden. Eine Phase der wissenschaftlichen Aufarbeitung, der Analyse und Theoriebildung hat allerdings ihre Berechtigung, wenn sie darauf angelegt ist, neue Ansätze zu ermöglichen und zu ermutigen. Wie bei WILDT a. O., der aus den von ihm edierten Berichten praktische Schlußfolgerungen zieht und für die „zweite Etappe“ realistischere Strategien angesichts einer Hochschule, deren alte Krankheiten im Projektstudium nicht gleich verschwinden, zu entwickeln nahelegt (a. O., S. 83), wie in Teilen der Kasseler Diskussion, in denen eine stärkere Einbindung und Institutionalisierung des Projektstudiums in „normalen“ Studiengängen zur Not unter Auflockerung der kompakten Formen gefordert wurde, war eine solche Richtung auf Auswertung der Erfahrungen mit dem Projektstudium für seine modifizierte Fortführung auch in den Einleitungsthesen für diese Arbeitsgruppe angestrebt.

LUDWIG HUBER: *Einleitende Bemerkungen zur Diskussion der Arbeitsgruppe*

1. Das allgemeine Thema der AG erlaubt es, das Rahmenthema des Kongresses, „Interaktion und Organisation“, an einem Beispiel zu konkretisieren und zu diskutieren, das die darin enthaltene Spannung in ausgeprägtem Maße spiegelt: in dem vollen Begriff des Projektstudiums, wie er in der Studentenbewegung, ältere pädagogische Konzepte für die neuen politischen und wissenschaftskritischen Zielsetzungen aufnehmend, entwickelt wurde, war mit den Postulaten „Orientierung an relevanten gesellschaftlichen Problemen im (künftigen) Berufsfeld“, „Verbindung von Theorie und Praxis“, „Interdisziplinarität“ und „Selbstbestimmung der Lernenden“ der Widerspruch zur bestehenden Organisation der Hochschule von vornherein angelegt. Die solchen Postulaten entsprechenden Kommunikations- und Arbeitsformen in Projekten müßten und müssen mit den Grenzen dieser Organisation als ganzer und der Disziplinen in ihr, mit den Kontroll- und Steuerungsformen in Studiengängen und Prüfungsordnungen, mit der Personalstruktur und mit der von alledem mitbestimmten Sozialisation der Mitglieder dieser Organisation in Konflikt geraten.
2. Das als Ausgangspunkt der Diskussion gewählte Projekt „Soziales Lernen an literaturgeschichtlichen Problemen („Milieubedingte Sozialisation in Romanen von ZOLA)“, Teil eines fachübergreifenden Projekts „Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht“ an der Universität Bremen (1973–1974) veranschaulicht diese Probleme, insofern es
 - von einigen der für Projektstudium bezeichnenden Ansprüchen ausgeht: Überschreitung der Grenzen der Hochschulorganisation, der Disziplin Romanistik und der traditionellen Didaktik und Schulpraktika
 - entsprechende Arbeits- und Interaktionsformen repräsentiert und
 - aufschlußreich ist für daraus sich ergebende Schwierigkeiten und deren Verarbeitung, besonders im Hinblick auf Probleme der Organisation Schule und Hochschule.Im Unterschied zu vielen anderen Projekten, ist dieses Projekt einerseits „freier“ durch die für das Projektstudium überhaupt günstigeren Bedingungen an der Universität Bremen (damals!) im Vergleich zu den Einschränkungen an anderen Universitäten, andererseits „begrenzter“ durch den gewählten Handlungsbereich: eine Schulreform (Gymnasium) und ein Fach (Französisch) mit wesentlich größeren Restriktionen als z. B. in den vielen sozialpädagogisch orientierten Projekten.
3. In der Diskussion dieses Beispiels können und müssen daher folgende Fragen besonders gründlich diskutiert werden, die für die Fortsetzung von Projektstudienversuchen wichtig sind:
 - a) Auch bei relativ günstigeren äußeren Bedingungen, unter denen ein Projekt jedenfalls in der Planungs- und Vorbereitungsphase relativ frei ist, können beträchtliche Widersprüche und Schwierigkeiten in der inhaltlichen Realisierung auftreten. Wie weit muß man Ursachen dafür nicht nur in „vermeidbaren Pannen“ und organisationsbedingten Schranken im Praxisfeld, sondern auch in einer Art inhaltlicher Selbstüberforderung (z. B. eben durch interdisziplinäre Problemstellung und Arbeitsformen) suchen? Wenn ja: könnte eine Entzerrung der hier zusammengebalten Themen und deren Verteilung über das Curriculum des Studienganges eine Lösung sein?
 - b) Wie weit zwingen auch die Verwendungssituationen und Qualifikationsanforderungen, die aus der Organisationsform der Berufsfelder folgen, in diese Richtung?

- c) Das Projektstudienkonzept im vollen Sinne geht von Gleichberechtigung und Vereinbarkeit der oben genannten Zielvorstellungen untereinander aus: läßt sich aufgrund dieses Projekts und anderer hier möglichst einzubeziehender diese Annahme halten? Prüfungswürdig ist, ob und wie weit die gleichzeitige Durchsetzung der inhaltlich-wissenschaftskritischen, der politisch-praxisbezogenen und der hochschuldidaktisch-lernsituationsbezogenen Forderungen in einen Mehrfrontenkrieg gestürzt und damit auch einen zusätzlichen Verschleiß bedeutet hat. Wenn ja: könnte ein „Aufschnüren des Pakets“ Projektstudium eine Lösung sein?
 - d) Wie weit zwingen die auch von Kritikern der staatlichen Bildungspolitik nicht wegzuleugnenden kapazitativen Anforderungen an die Universitäten in den nächsten Jahren in diese Richtung?
4. Mit dem letzten ist angeknüpft an die gegenwärtig in einigen Hochschulen geführte Debatte darüber, ob und wie weit die substantiellen Komponenten des Projektstudiums gerettet werden könnten, wenn man, den Erfahrungen bisher Rechnung tragend, das „Paket“ der Ansprüche des Projektstudiums „aufschnürt“. Statt auf eine vollständige Umstrukturierung des Bildungssystems zu warten, würde man damit den bestehenden Organisationsformen ‚realistische‘ Zugeständnisse machen. Die Frage lautet, anders formuliert, ob es Erfolg haben kann, die Ziele, die mit „POST“ verbunden sind, in der Intentionalität, dem Reflexionshorizont, den Inhalten und vielleicht noch den Kommunikationsstilen in Lernsituationen zwar zu wahren, zugleich aber deren äußere Form, Abgrenzung und Organisation dem alten Muster der Universität (wieder) anzupassen und die im Konzept des Projektstudiums postulierte Einheit von Zielen und Arbeitsformen aufzugeben.

Man kann versuchen, solche Fragen durch vergleichende Auswertung mehrerer Projektberichte zu beantworten; wir haben vorgezogen, sie am Beispiel eines einzigen zu diskutieren, um uns auf dieses ganz einlassen zu können. Zum besseren Verständnis der Diskussion sei auf die ausführlicheren Beschreibungen dieses Projekts andernorts verwiesen¹. Hier muß eine Kurzbeschreibung, gefolgt von den Diskussionsthemen der Referentin genügen.

HELGA GRUBITZSCH: *Stichworte zum Diskussionsgegenstand*

Gegenstand der Diskussion, auf den auch die Referenten ihre Thesen bezogen, war der Erfahrungsbericht einer Bremer Projektgruppe über die Planung, Durchführung und Auswertung einer Unterrichtseinheit (UE) für den Französisch-Unterricht in der Sekundarstufe II. Die Erfahrungen mit der UE wurden im Rahmen eines dreisemestrigen Projekts an der Universität Bremen gemacht und anschließend von den Teilnehmern gemeinsam aufgeschrieben.

Das Projekt

Thema: Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht. Allgemeine Problemstellung: Die Verwendung von Literatur als Mittel der Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht. Dazu fachspezifische Arbeitsvorhaben für Deutsch, Englisch und Französisch; fächerübergreifende Arbeitsvorhaben zu den Themenbereichen Literaturtheorie und ihre Kritik, und schulische Sozialisation sowie ein Projektplenum; schließlich als zusätzliche Veranstaltungen: zwei Linguistik-Kurse, Sprachkurse in Englisch und Französisch (bezogen auf die inhaltliche Thematik der fachwissenschaftlichen Arbeitsvorhaben) und ein Wochenendseminar über Ergebnisse und Probleme der Curriculumforschung. Dauer des Projekts: 3 Semester (SS 1973–SS 1974).

¹ H. GRUBITZSCH, E. BLUM et al.: Unterrichtspraxis im Projektstudium (Hochschuldidaktische Materialien 50), Hamburg: AHD 1975; vgl. auch H. GRUBITZSCH: Probleme des Praxisbezugs im Projektstudium, in: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 6, IZHD, Hamburg 1976.

Die Unterrichtseinheit (UE)

Die Unterrichtseinheit wurde in dem Französisch-Arbeitsvorhaben „Soziales Lernen an literaturgeschichtlichen Problemen: ‚Milieubedingte‘ Sozialisation in Romanen von ZOLA“ ab Mitte des zweiten Projektsemesters (WS 1973/74) vorbereitet.

1. Formale Daten:

Thema der UE: Das Problem des Alkoholismus in der naturalistischen Literatur des 19. Jahrhunderts.

Texte: Auszüge aus dem „Assommoir“ von ZOLA – Sozialgeschichtliche Materialien (Informationen und Statistiken über die Lebensbedingungen der Arbeiter – Arbeitsplatz, Lohn, Wohnverhältnisse – und die Verbreitung des Alkoholismus im 2. Kaiserreich) – „Arthur“, eine Kurzgeschichte von DAUDET.

Dauer der Arbeit an der UE: 10 Monate, davon für die Durchführung 1 Monat (16 Schulstunden), für Planung, Auswertung und Erfahrungsbericht je 3 Monate.

Teilnehmer: – 5 Studenten, 1 Lehrer, 1 Hochschullehrerin von der Uni, – 22 Schüler (12 Jungen, 10 Mädchen) eines Bremer Gymnasiums (Klasse 12) und ein Mentor (der Klassenlehrer).

2. Methodisches Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Auswertung.

A. Unterrichtsplanung:

1. Formulierung der Lernziele gemäß den Lernerfahrungen der Studenten in dem Arbeitsvorhaben.
2. Auswahl des Themas der UE unter Berücksichtigung
 - der formulierten Lernziele
 - der Adressaten
 - der Voraussetzungen der Studenten.
3. Auswahl der Texte.
4. Erste Gliederung der Unterrichtseinheit.
5. Hospitationen in der Schulklasse mit dem Ziel
 - die Adressaten genauer kennenzulernen, um an ihren bisherigen Lernerfahrungen anknüpfen zu können,
 - die soziale Situation der Schüler zu kennen,
 - die institutionellen Bedingungen der Unterrichtsarbeit berücksichtigen zu können.
6. Genauere Ausarbeitung der UE und – wo nötig – Überarbeitung gemäß der Erfahrungen bei den Hospitationen, u. a.:
 - sprachliche und inhaltliche Aufbereitung der Texte,
 - Aufteilung der Stunden,
 - Formulierung des Schlußteils,
 - Erstellung eines Tests.
7. Die Vorbereitung auf die einzelnen Stunden erfolgte im Verlauf der Durchführung der UE.

B. Durchführung der Unterrichtseinheit:

Zwei Studenten unterrichten, drei protokollieren. Unterrichtsvorbereitungen und Protokolle werden von allen Teilnehmern nachmittags durchgesprochen. Gemäß dem Unterrichtsverlauf werden notwendige Revisionen des Unterrichtsplans vorgenommen.

C. Auswertung der UE

1. Bestimmung der Widersprüche zwischen Planung und Verwirklichung der UE, Benennung von Schwierigkeiten und Ungereimtheiten.
2. Unterscheidung zwischen „vermeidbaren Pannen“, die sich mit mehr Unterrichtserfahrung beheben lassen, und strukturellen Problemen, die für schulischen Unterricht im allgemeinen und universitäre Unterrichtsversuche im besonderen kennzeichnend sind.
3. Analyse der Bedingungen solcher „struktureller Probleme“:
 - Probleme der Institution Schule (Trennung von Schule und Privatleben, Organisation des Lernens durch Fächerteilung, Studienplan und Notengebung),
 - der besondere Charakter des Unterrichtsversuchs,
 - institutionelle Bedingungen der Arbeit an der Universität,
 - die Form bürgerlicher Wissenschaft und das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis“.

Die folgenden Thesen, die ich auf dem Kongreß vorgelegt habe, knüpfen an diesem letzten Punkt an. Sie wenden sich gegen einen „Lösungsvorschlag“ der von uns beschriebenen Schwierigkeiten auf der hochschuldidaktischen Ebene, wie er mit dem Vorschlag, das „Paket“ Projektstudium „aufzuschüren“, von LUDWIG HUBER angedeutet wurde. Demgegenüber sollte als *ein* Ergebnis unserer Arbeit noch einmal der grundsätzliche Charakter des Widerspruchs zwischen Theorie und Praxis und seine Unaufhebbarkeit durch Reformvorschläge im Rahmen der vorgegebenen Institutionen betont werden.

HELGA GRUBITZSCH: *Wissenschaft und Ausbildung. Thesen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehrerstudium*

Die Schwierigkeiten und Widersprüche, mit denen sich die Bremer Projektgruppe, die den Bericht „Unterrichtspraxis im Projektstudium“ verfaßt hat, bei ihrem Unterrichtsversuch auseinanderzusetzen hatte, sind in der Mehrzahl weder dem Projektstudium im allgemeinen noch den besonderen Bremer Ausbildungsbedingungen geschuldet. Sie resultieren aus der Tatsache, daß Wissenschaft getrennt von ihren besonderen Anwendungsbereichen betrieben wird und allgemeine Erkenntnisse in theoretischer Form anstrebt. Insofern ist jede wissenschaftliche Arbeit an der Universität von dem Problem betroffen, ihre theoretischen Resultate nicht unmittelbar anwenden zu können. Naturwissenschaftliche Gesetze, mathematische Formeln und gesellschafts-wissenschaftliche Erkenntnisse abstrahieren von den besonderen und konkreten Erscheinungen des Gegenstandes, den sie erfassen, um in allgemeiner Form wesenhafte Gesetzmäßigkeiten zum Ausdruck zu bringen. Dabei ist vorausgesetzt, daß das Wesen der Dinge nicht mit ihrer empirisch wahrnehmbaren Erscheinung identisch ist, da sich sonst ja alle wissenschaftliche Arbeit erübrigen würde und durch den Augenschein ersetzt werden könnte. Eine Wissenschaft, die sich an dem Schein der Dinge orientiert und sich den jeweiligen besonderen und konkreten „Gegebenheiten“ unterwirft, verliert die Berechtigung, sich Wissenschaft zu nennen.

Bezogen auf die Lehrerausbildung bedeutet das: Sofern der Anspruch auf wissenschaftliche Arbeit erhoben wird, kann das Praxisfeld des Lehrers nicht unbefragt als Richtschnur für die Ausbildung genommen werden. Die Wissenschaft kann sich nicht an Anforderungen der Schule orientieren, die als wissenschaftlich unreflektierte an sie herangetragen werden. Sie kann nur die Probleme von Schule und Unterricht selbst zu ihrem Gegenstand machen und Erkenntnisse darüber anstreben. Diese Erkenntnisse haben ihrerseits notwendigerweise die Form der Theorie und bedürfen besonderer Vermittlungsschritte, um anwendbar zu sein.

Allerdings stößt sowohl die wissenschaftliche Tätigkeit als auch die praktische Verarbeitung der Erkenntnisse in der bürgerlichen Gesellschaft auf Schranken, die durch die Bedingungen der Arbeit selbst gesetzt sind. Sobald als Resultat die Veränderungsbedürftigkeit der bestehenden Verhältnisse herauskommt, sind Wissenschaftler und Lernende in Gefahr, von den staatlichen Schutzorganen der bürgerlichen Gesellschaft diszipliniert zu werden. Wissenschaftliche Arbeit an der Universität bewegt sich immer in dem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf richtige Erkenntnis, der der Wissenschaft immanent ist, und den institutionellen Möglichkeiten, diese auch tatsächlich zu gewinnen.

Die wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten an der Universität erfahren eine weitere Einschränkung durch die institutionell vorgegebenen Ausbildungs- und Leistungszwänge. Prüfungsordnungen verordnen die Inhalte der Ausbildung; der Leistungsdruck zwingt die Studenten und Hochschullehrer, die inhaltlichen Lernmöglichkeiten formalen Anforderungen unterzuordnen; das ungelöste Problem der mangelnden Kapazität der Hochschulen, schlechte Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende stärken den Zug der Verschulung der Hochschulen auf Kosten einer wissenschaftlichen Ausbildung.

In diesem Zusammenhang kommt der Forderung nach „Praxisorientierung im Studium“ die fatale Funktion zu, den Trend zur Entwissenschaftlichung des Studiums noch weiter zu verstärken. Indem die „Praxis“ des Lehrers, so wie sie erscheint, als „Handlungsfeld“ akzeptiert wird, auf das hin der zukünftige Lehrer auszubilden ist, wird gerade die wissenschaftliche Reflexion dieser Praxis verhindert. Der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis wird dabei durch die Aufgabe der Theorie gelöst.

Umgekehrt in den herkömmlichen Studiengängen, die Lehrer ausbilden, ohne sich Gedanken über deren zukünftiges Arbeitsgebiet zu machen. Sie stellen sich dem Widerspruch erst gar nicht, da die

„Praxis“ nicht in ihren Gesichtskreis rückt. Die Ausbildung in zwei Phasen schützt die schulpraktischen Institute vor der Theorie und die Universitäten vor der Notwendigkeit, sich mit der „Praxis“ wissenschaftlich zu befassen. Den Widerspruch haben die Studenten als „Praxischock“ individuell auszutragen.

Demgegenüber scheint der Versuch, den wir in Bremen gemacht haben, die in der Unterrichtspraxis erfahrenen Schwierigkeiten und Widersprüche selber zum Gegenstand wissenschaftlicher Arbeit zu machen, eine Lösung zu sein, die den Ausbildungsinteressen der Studenten Rechnung trägt, ohne deshalb den Anspruch von Wissenschaftlichkeit im Studium aufzugeben.

In der an diese Thesen anschließenden *ersten Diskussionsrunde* ging es zunächst um Erklärung und Bewertung der nach dem Bericht von Frau GRUBITZSCH bei der Unterrichtsdurchführung aufgetretenen Schwierigkeiten gegenüber den mit der intensiven Vorbereitung verbundenen Erwartungen (es sei nicht wie erhofft gelungen, den inhaltlichen Zusammenhang zu anderen Fächern und Lernerfahrungen herzustellen, einen anderen Unterrichtsstil zu praktizieren, das Konkurrenzverhalten zu durchbrechen, die Schüler wirklich zu motivieren usw.; z.T. hätten sie die UE als eine Art Theater über sich ergehen lassen). Bestritten wurde, *gegen* die These von Frau GRUBITZSCH, daß es richtig oder hilfreich sei, für das Auftreten solcher Schwierigkeiten *sogleich* den in der bürgerlichen Gesellschaft unauflöslichen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen einer auf allgemeingültige Erkenntnis ausgerichteten, von ihren Anwendungsbereichen abgetrennten Wissenschaft und der konkreten Praxis, verantwortlich zu machen. Diesen Schritt so rasch tun heiße, die Erklärungsebene zu hoch zu wählen und andere Erklärungen zu übersehen, die für die praktische Fortsetzung des Projektstudiums wichtig seien: über die Korrektur der von der Auswertungsgruppe selbst freimütig diagnostizierten „vermeidbaren Pannen“ hinaus seien auch noch andere Handlungsmöglichkeiten offen: behutsamere Annäherungen der Projektstudenten an Aufgaben in der Praxis, Auflockerung der kompakten Form der Unterrichtspraxisphase oder gar Umkehrung der Reihenfolge, indem man von Praxiserfahrungen aus zu deren theoretischer Verarbeitung fortschreite statt umgekehrt mit einem hohen theoretischen Anspruch die Praxis zu „überfallen“; andererseits eine stärkere Rücksichtnahme auf oder überhaupt erst Bemühung um die Einsicht in die subjektiven Lernprozesse der Beteiligten (dieses Thema wurde dann in der zweiten Phase wieder aufgegriffen).

Solche Überlegungen liefen, gegen Frau GRUBITZSCHS dezidierte These, daß ein Handeln streng gemäß wissenschaftlicher Erkenntnis in dieser so verfaßten Schule eben nicht möglich sei, darauf hinaus, nach Möglichkeiten für größere *praktische Erfolge* bei den *Schülern* zu suchen. *Mit* den vorgelegten Thesen und in deren Fortführung wurde betont, wie wichtig es ist, daß die künftigen Lehrer wenigstens als *Studenten* einmal die Erfahrung einer wirklichen *problemorientierten Lernsituation* machen, in der von einem von ihnen selbst verstandenen und aufgegriffenen Problem aus nach Erklärungen und Lösungen gesucht und diese wiederum auch praktisch auf die Probe gestellt werden können usw. – und dann auch den Gegensatz erleben und zu verarbeiten suchen können, der zwischen einem in diesem Sinne ganzheitlichen, selbstbestimmten Lernen und Erkennen und den von Fächern, Pensen, Stundeneinteilungen und Leistungskontrollen zerstückelten Lernformen der Schule besteht. Dies wurde von uns als eine der großen Chancen des Projektstudiums betrachtet: es könnte bald, gegen sich verändernde Bedingungen, an der Hochschule genauso schwer durchzusetzen sein wie an der Schule (s. hierzu die dritte Diskussionsphase), wo es auch nicht prinzipiell unmöglich ist, Projektunterricht zu organisieren; könnten aber Studenten solche Erfahrungen mit einem qualitativ anderen Lernen auch dort nicht mehr machen, würden sie die letzten

Voraussetzungen, vor allem den Impuls verlieren, ihrerseits den Bedingungen der Schule auch nur ausnahmsweise ähnliche Lernmöglichkeiten für ihre Schüler abzurufen.

Ein Teilnehmer, CHR. LÜTH, hat später den Ertrag dieser Diskussionsphase für sich wie folgt beschrieben:

Im Projektstudium (im Rahmen der Lehrerbildung) werden fachlich verschiedene Studieneinheiten in einen *Zusammenhang* gebracht, da sie auf ein nur interdisziplinär zu bearbeitendes Thema bezogen werden. Eine solche Arbeitsform ist für Lehrende und Studierende offensichtlich befriedigender, da sie den Stellenwert der einzelnen Einheiten verständlich macht. Dieser Effekt wird dadurch noch verstärkt, daß eine Verbindung von Studium und Lehre zu jener Praxis hergestellt wird, auf welche die Ausbildung vorbereiten soll. Der *direkte* Kontakt mit der Schulpraxis in eigenen Unterrichtsversuchen zeigt die *realen* Schwierigkeiten der Unterrichtstätigkeit (z.B.: Konflikt zwischen Lehrer- und Schülerrolle, am Beispiel der Leistungsmessung und d.h. der Selektion; institutionelle Hemmnisse gegen Einführung neuer Unterrichtsstile und -formen, z.B. gegen Projektunterricht). Dadurch können Schocks bei der Auseinandersetzung mit der Praxis *produktiv* verarbeitet werden, d. h. es können Kriterien für die Planung des Studiums und der Lehre gewonnen werden (was ist wichtig für eine spätere Berufstätigkeit?), kann die Kluft zwischen Theorie und Praxis in dem Sinne fruchtbar gemacht werden, daß die Theorie dazu genutzt wird, Kompetenzen für die Praxis zu erwerben und Probleme der *erfahrenen* Praxis zu analysieren. Solche *kurzen* Praxiseinschübe haben den Vorteil, daß sie die Bruchstellen zwischen Theorie und Praxis schärfer hervortreten lassen und zur Reflexion dieses Verhältnisses anregen; sie können ferner sowohl eine Idealisierung als auch eine Herabsetzung künftiger Berufspraxis verhindern und zu ihrer kritischen Veränderung anregen.

II.

Der zweite Diskussionsabschnitt hatte das Korreferat von HORST RUMPF zum Ausgangspunkt. Er geht in seinen „einleitenden Bemerkungen“ noch einmal auf die zuvor schon angesprochene Bedeutung alternativer Lernerfahrungen – und seien sie auch nicht voll geglückt – für Schüler in ihrem Horizont ein, richtet dann aber die Aufmerksamkeit vor allem auf den „subjektiven Faktor“ dieser Projektgeschichte:

HORST RUMPF: *Zusammenfassende Thesen des Korreferats zum Projektbericht von GRUBITZSCH u. a.*

Einleitende Bemerkungen

Eine Initiative vom Typ des genannten Projekts tastet – allein schon durch ihr Auftreten und ihre mehrwöchige Realpräsenz in einer konkreten Schule das normale Schulehalten an. Ich nenne, ohne Angst, banal zu werden, einige mehr oder weniger leicht beobachtbare Merkmale, die etablierten Deutungs- und Handlungsgewohnheiten etwas von ihrer Selbstverständlichkeit nehmen, und zwar stillschweigend.

(1) Es gibt in einer Schule unversehens eine Gruppe von Lehrenden, die die Planung und die Realisierung von Unterricht aufmerksam vergleicht, über die Interpretation von solchen Vergleichsbefunden diskutiert und daraus Folgerungen für den weiteren Unterricht zu ziehen bemüht ist.

(2) Diese Diskussion geschieht nicht so, daß eine Lehrmeinung aufgrund der Position ihres Verfechters oder anderer Einschüchterungssignale (wie das Pochen auf Erfahrung eines ist) nur bestimmte Verarbeitungen, Deutungen und Wertungen zuläßt. Offene, mehrdeutige, problematische Erfahrungen werden nicht von vornherein absorbiert und unter erzieherische Alltagstheorien subsumiert.

(3) Es gibt Leute in der Schule, und zwar aufseiten der Lehrer, die nicht jeder für sich nebeneinander, sondern in Zusammenarbeit Unterricht machen – als Zweierteam unterrichtend, Ratlosigkeiten, Meinungsverschiedenheiten, spontane Einfälle nicht verbergend.

(4) Es gibt Leute, denen Unterricht so wichtig und interessant zu sein scheint, daß sie mit größter Aufmerksamkeit den Inhalt vorbereiten und begründen – Unterricht verliert den Charakter einer mehr oder minder lästigen Selbstverständlichkeit.

(5) Es gibt Lehrende, die sind nachhaltig an dem interessiert, wie der Unterricht, die unterrichtete Sache auf Schüler wirkt und was sie damit wirklich anfangen können – und zwar nicht aus dem Interesse oder der Pflicht, sie zu zensieren oder zu kontrollieren, sondern um zu erkunden, wie und ob man besseren Unterricht machen könnte.

Hauptfrage: Warum sind die Intentionen der von einer Uni-Arbeitsgruppe sorgfältig vorbereiteten Unterrichtseinheiten in einer realen Schule so wenig überzeugend durchgedrungen? Die von der Gruppe selbst gegebene Auslegung, daß bei der Verwirklichung des Unterrichts die institutionellen Bedingungen mitsamt den in ihnen virulent werdenden gesellschaftlichen Druckfaktoren (Benotungszwang, Kurzstunden, Fächerisolierung voneinander und von gesellschaftlicher Praxis) „voll durchgeschlagen sei“, trifft meines Erachtens nur teilweise zu.

These 1: Die bemerkenswerte Schul-Ahnungslosigkeit der Studenten

Die Studenten galten im Kontext der universitären Lehrveranstaltungen und Schulvorbereitung als ahnungslos und unerfahren in Sachen Unterricht. Mußten sie ihr (altes) Schüler-Ich, Sediment dreizehnjähriger Alltagserfahrung, beim Schritt über die Schwelle der Universität ablegen, um als rechte Wissenschaftsstudenten zu gelten und um dort überleben zu können? Ist hier die Ahnungslosigkeit einer Disziplin, einer Institution dominant geworden? Ist die – mit suggestiver Gewalt nahegelegte – Abdrängung solcher vielleicht mit schmerzlichen Erinnerungen behafteten Anteile des Ich vielleicht eine Ursache dafür, daß die Unterrichtsdurchführung in Planung und Realisierung mehr Weitergeben von universitär gewonnenen Erkenntnissen war als die Bemühung, lebensgeschichtlich integrierbare Aneignungen bei den Schülern anzuregen? Die Vermutung, daß sich dabei auch die schmerzlich vergessene Vergangenheit hinterrücks durchgesetzt hat, hat Gründe für sich.

These 2: Der Abbau der alten und der Aufbau von neuen Autoritätsängsten

Gruppenarbeit, Kompaktveranstaltungen in der Uni, Abbau von Lehr- und Kontrollhierarchien in der Universität bauen zwar bestimmte Ängste bei Studenten ab. Andererseits ist zu beachten: das kursmäßige Bearbeiten mehrerer Theoriestränge und Erkenntnisreservoirs, die allesamt als Voraussetzung für die reflektierte und informierte Arbeit an den Unterrichtseinheiten galten – Literaturtheorien, schulische Sozialisation, theoretisch orientierte Gesellschaftsgeschichte Frankreichs im 19. Jahrhundert, Curriculumtheorie – läßt unweigerlich eine überhöhte Erwartung an das Entstehen, was man in der Schulpraxis dann zustandebringen zu müssen glaubt. Der Zuwachs an Reflexion und Information kann zur Verminderung spontaner Handlungsfähigkeit und Handlungsvernunft führen, zu bemerkenswert verschobenen Einschätzungen der Realität führen. Aus Angst, vor dem Anspruch der Wissenschaft zu versagen, verfällt man – im Umgang mit Schülern – leicht wieder in Stoff-Durchsetzungsstrategien herkömmlicher Art; dabei bleibt man unsensibel, man verliert an Empathie für die Lebenswelt der Schüler.

These 3: Der Zielüberschuß – Bedingung der Möglichkeit, Erfahrungen mit Schule überhaupt zu machen

Der Überschuß an Zielen, wie er durch die Vor-Aktivitäten im Studium an der Universität zustandekam, machte einerseits empfindlich und aufmerksam für widerständige Realitäten und ihnen korrespondierende Deutungsgewohnheiten. Andererseits wurden die wissenschaftlich Vorbereiteten dadurch auch in bemerkenswerter Weise manövrierunfähig – beispielsweise gegenüber der sie schockierenden Selbstverständlichkeit, mit der in der Schule Höflichkeits- und Pünktlichkeitskonventionen außer acht gelassen wurden. Auf problematische Einwände interessierter Schüler vorbereitet (vgl. These 1!), fehlen ihnen Handlungsfiguren gegenüber Schülern, denen das für sie, die Studenten, Wichtige nichts zu gelten scheint. Das Minimum gemeinsamer Bedeutung angesichts derselben Sache – hier eines ZOLA-Textes –, das für eine gelingende Interaktion unabdingbar ist, war offenbar unterschritten. Was den lehrenden Studenten die Bedeutung eines Mediums wichtigster gesellschaftskritischer Einsichten hatte, war für die lernenden Schüler offenkundig Substrat zu

ungeliebter, aber unabdingbar wichtiger Notenerzeugung. Unter diesen Umständen mußte die jeweils andere Gruppe (Studenten, Schüler) zu einer Bedrohung für die erworbene soziale Identität werden. Der Zielüberschuß hat einerseits diese Widersprüche erst erfahrbar gemacht – andererseits hat er nicht instandgesetzt (oder verhindert?), die angefallene bedrohliche Beunruhigung subjektnahe und empfindlich für Interaktion zu verarbeiten. Der Rückgriff auf Identität sichernde und die Beunruhigung abfangende (weil überlegen erklärende: es hat ja so sein müssen, weil...) materialistische Theorien über die Funktion der Schule im Kapitalismus scheinen mir zu souverän und nahblind. Zielüberschüsse können auch unempfindlich machen gegenüber Interaktionsszenen und gegenüber dem subjektiven Faktor – wenn beide zur bloßen Illustration schrumpfen.

Die *nachfolgende Diskussion* entzündete sich besonders an der in diesen Thesen implizierten Forderung nach stärkerer Sensibilität für und Orientierung an Erfahrungen der Lernenden; ein klassisches Dilemma der allgemeinen Didaktik – in der Kurzformel: Sach- versus Schülerorientierung – wurde damit erneut, nunmehr über die Ebene der Schüler hinaus für die der Studenten, aufgegriffen, allerdings umformuliert als Problem der Beziehung zwischen Ansprüchen und Lernmöglichkeiten: Einerseits wurde das Konzept dieses Projekts verteidigt, das die Studenten nun einmal in ihrer Rolle als künftige Lehrer ansprechen und ihnen dafür neue *theoretische* Einsichten, Durchdringung des Gegenstands, Erweiterung ihrer inhaltlichen Perspektiven und Kategorien ermöglichen wollte und damit ganz bewußt auf den jetzt problematisierten Zielüberschuß und Wahrheitsanspruch hin angelegt war; affektive Vorbereitung auf die Situation in der Schule sei außerhalb dieser und innerhalb der Institution Universität nicht möglich, ein Rückgriff auf frühere Schulerfahrungen auf die Schulart des Gymnasiums begrenzt. Andererseits wurde verschärft, daß die inhaltliche Umorientierung von Studenten auf neue Sachansprüche so zu rasch gehe, der sog. Zielüberschuß rein aus der Sache entwickelt würde und darin im Grunde eine alte charakteristische Strategie des Gymnasiallehrers, wenn auch in neuem Gewande, hervorscheine: es müßten doch die *subjektiven* Alltagserfahrungen und -theorien über Literatur, die eigenen Erfahrungen der Lernenden im Umgang mit dieser Sache einmal hervorgeholt, an Anfänge, Einstiege, Zwischenschritte und Lernwege gedacht werden. Man müßte doch erst einmal nachsehen, wie Lehrer und Schüler in dieser Institution Schule und mit diesen Gegenständen zurechtkommen, mit welchen Zielen und Überlebensstrategien, und dieses nicht sogleich auf die Folie von Kritik. Während auf der programmatischen Ebene dieser Disput zwischen „Zielüberschuß“ und „Anpassung“ unaufgelöst blieb, wurde doch in den Erfahrungen, die die Diskutierenden selbst mitteilten, eine Gemeinsamkeit immer deutlicher: daß im Lehrbetrieb allgemein und selbst in den Projekten immer wieder neue Ansprüche die Artikulation von Lernerfahrungen und damit womöglich auch Lernen selbst verhindern: das theoretische oder sprachliche Anspruchsniveau ebenso wie unter Umständen auch das politische oder auch nur der bloße Anspruch auf besonderes Engagement in gerade *dieser* Veranstaltung. Es muß daher auch in Projekten Situationen und Arbeitsgruppen geben, in denen man sich einigermaßen frei von Ansprüchen über Lernen und Verlernen unterhalten kann.

Mit Ausschnitten aus späteren Briefen von drei Diskussionsteilnehmern sei über diesen notwendig zusammenfassenden Bericht hinaus illustriert, was diesen oder jenen in diesem uns alle sehr persönlich betreffenden Gespräch bewegt hat:

„Projekte können auch – und das ist für mich ein neuer und wichtiger Aspekt – deshalb scheitern, bzw. ihre Ziele nicht erreichen, weil sie sich an einer traditionellen Interpretation von Lernen orientieren, dieses freilich gemäß den drei Elementen des Projektstudiums (Problembezug, Praxisbezug, Interdisziplinarität) organisieren, dabei aber keine andersartigen Lernprozesse ermöglichen als sie im traditionellen Hochschulunterricht gang und gäbe sind:

- was gelernt wird, steht schon vorher fest,
- dafür daß gelernt wird, ist der Dozent verantwortlich,
- gelernt wird zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten; was außerhalb passiert, ist für die Lernprozesse irrelevant bzw. wird dafür gehalten.

Projektstudien können also auch deshalb scheitern, weil ihre Organisation den Mikrobereich von Lernprozessen unverändert läßt“ (Chr. Th. SCHEILKE).

„Mir hat diese Diskussion u.a. gezeigt, daß die Ebene der subjektiven Lernerfahrungen und der individuellen Lernprozesse mit der Formulierung eines gemeinsamen Lernergebnisses noch keineswegs erfaßt ist und wahrscheinlich auch gar nicht erfaßbar sein wird. Auch ein Erfahrungsbericht abstrahiert notwendigerweise von den Erfahrungen Einzelner, sobald er den Anspruch erhebt, verallgemeinerbare Ergebnisse mitzuteilen. Inwieweit das Ausblenden der Subjektivität einzelner Lernprozesse wiederum dem Charakter wissenschaftlicher Arbeit an der Universität geschuldet ist, ist ein Frage, die sich uns bei der Auswertung der UE nicht gestellt hat, deren Beantwortung mir jedoch nun in einem solchen Zusammenhang wichtig erscheint“ (HELGA GRUBITZSCH).

„Als über den Anspruch an besonderes Engagement gesprochen wurde, hat jemand weiterführend und akzentuierend gesagt: „Wenn ich erfahre, daß etwas für mich Zentrales (und jeder Wissenschaftler hält sein Gebiet für zentral) für andere – für die es gedacht ist, – durchaus marginal ist, dann passiert etwas...“ Das dabei gebrauchte Bild – vom Zentrum, vom Rahmen, vom Rand – hat mir ungemein eingeleuchtet; beim Nachhausefahren habe ich unwillkürlich weiter daran herumgegrübelt:

Ein Grundkonflikt institutionalisierter Lehre vielleicht, ein Relevanzkonflikt, der Kränkungen narzißtischer Art hervorruft – und Theorien, die die Kränkung vermindern (Gesellschaftstheorie, Begabungstheorien etc.). Beziehungen der Kränkung unterströmen unsere Lehrbeziehungen wie die Isar München“ (HORST RUMPF).

III.

In der dritten Phase der Diskussion ging es um die Frage, wie die wesentlichen Elemente des Projektstudiums unter den gegenwärtigen Bedingungen bewahrt und fortentwickelt werden könnten. HELGA KRÜGER setzte einleitend Projektstudium, in der hier geschilderten Form sowohl wie in anderen bis hin zum „Kompaktprojekt“ (mit allen oben in der Einleitung genannten Merkmalen), in Beziehung zur Kapazitätsverordnung.

HELGA KRÜGER: *Projektstudium und Kapazitätsverordnung – Entflechtung oder Zerstückelung?*¹

(1) ... In Projekten an traditionellen Universitäten mußte vorrangig die eine Komponente des Projektstudiums, der Praxisbezug, gegenüber einer durch Tradition gestützten Verabsolutierung praxisferner Theoriebildung etabliert und gesichert werden. Entsprechend dieser Problemkonzentration wurde in Projekten bisher weniger hinsichtlich Art und Inhalt der Theorie-Erarbeitung experimentiert, als hinsichtlich der Qualität des Praxisbezuges. Dieser zeigt Unterschiede nach:

- der Dauer der außeruniversitären Praxisanteile
(von Projekten mit durchgehender außeruniversitärer Praxis bei gleichzeitiger Theorieerarbeitung bis zu Projekten mit nur punktueller Praxis)
- dem Verantwortlichkeitsgrad gegenüber den außeruniversitären Zielgruppen
(von Projekten mit selbstaufgebauten Klientengruppen bis zu Projekten mit punktueller Mitarbeit in institutionalisierten Praxisfeldern)
- der Intensität des Praxisbezuges
(von Projekten mit zeitweilig voller Berufsrollenübernahme durch die Studenten bis zu Projekten mit eher beobachtender Teilnahme)

¹ Hier gekürzt (L. H.).

- der Art der Perspektive im Praxisbezug
(von Projekten mit gemeinsamen Handlungsziel und Handlungsplan aller Beteiligten bis zu Projekten mit Praktikumscharakter, d.h. Einüben in spezifische instrumentelle Techniken und Fertigkeiten einer Berufsgruppe im Praxisfeld).

Die Art der Praxisorganisation hat Folgen für die übrigen Lernebenen. Welche dieser Möglichkeiten bezüglich der Zielsetzung der Projekte und ihrer Verallgemeinerbarkeit auf „alltägliche“ Universitätsausbildung gewählt werden sollte, ist noch kaum diskutiert.

(2) Das hier vorgestellte Projekt ist vergleichsweise ein relativ weitgehend „aufgeschnürtes“. Es ist der institutionalisierte Bestandteil eines integrierten Studienganges der Bremer Universität und typisch für die dortigen Projekte. Gegenüber den mir bekannten „Kompaktprojekten“ zeichnet es sich dadurch aus, daß

- die Praxisphase zwar zeitlich begrenzt ist, aber doch ausreichend, um die „berufskonstituierenden“ Konflikte im Lehreralltag erleben zu können:
Disziplinzwang, Selektionsfunktionen, Zerstückelung der Inhalte in Unterrichtsfächer, „gerechte“ Benotungen, Konkurrenzkampf unter den Schülern, extern gesetztes Leistungsverhalten, und, typisch für den Fremdspracheunterricht, den Konflikt zwischen der Vermittlung von Inhalten gegenüber der einen Sprachlehre.

Das wiederum ist zurückzuführen auf die breit angelegte

- Theoriephase, die den Studenten die Konfrontation des Prozesses der eigenen Erkenntnisgewinnung an der Universität mit den restriktiven Lernbedingungen der Schulpraxis ermöglichte: Weder das inhaltliche Engagement, noch die Erkenntnisse selbst, noch die Arbeitsformen, die die Studenten in der ersten Projektphase durchlaufen hatten, ließen sich an der Schule realisieren.

In der ersten Projektphase sind also Erwartungen und Intentionen für die Berufspraxisphase entwickelt worden, die gleichzeitig Beurteilungsmaßstäbe für die dort gemachten Erfahrungen lieferten. Die Konfrontation der eigenen Lernprozesse und deren Ergebnisse mit den erkenntnishindernden Arbeitsbedingungen der Schulpraxis, die die Erreichung der für die Berufspraxisphase gesteckten Ziele verhinderte, war das das Projekt charakterisierende und strukturierende Prinzip. Das Projekt ist eine in sich geschlossene Lerneinheit mit aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Teilschritten das von Anfang bis Ende von universitärer Seite aus strukturiert und inhaltlich bestimmt wurde, ein Vorgehen, das v.a. dann wichtig wird, wenn die außeruniversitäre Praxis nicht von Universitätsseite aus mitstrukturiert werden kann.

Das Projekt ist, verglichen mit den bisher erprobten „Kompaktprojekten“, relativ eher auch an traditionellen Universitäten zu verankern. Es ist ein unter den bisher bestehenden Arbeitsbedingungen der Universität leistbares „Alltags-“, kein „Eliteprojekt“, ohne daß die Zielsetzung des Projektstudiums deshalb aufgegeben werden müßte, d.h. die Realisierung inhaltlich-wissenschaftskritischer, politisch-praktischer und hochschuldidaktisch-lernsituationsbezogener Ansprüche.

(3) Die Kapazitätsverordnung setzt allerdings nunmehr Arbeits- bzw. lernorganisatorische Bedingungen, die das Projektstudium, welche organisatorische Form auch immer es bis dahin gefunden hat, von zwei Seiten her zu „zerstückeln“ droht:

- a) mit der Festlegung von Lehrdeputaten der Dozenten mit traditionelle Ausbildungsformen privilegierenden Anrechnungszeiten.

Das bedeutet: einerseits Zuordnung der Lehrenden zu spezifischen begrenzten Lehrbereichen; andererseits: der bereits heute gegenüber traditionellen Lehrveranstaltungen höhere Arbeitsaufwand in Projekten wird noch empfindlicher zuungunsten der Projektveranstalter verschoben, – bei allgemeiner Erhöhung der Arbeitsbelastungen. Die Bereitwilligkeit zur Projektarbeit kann arbeitsökonomisch nur noch H4-Professoren zugemutet werden, die nicht mehr zwecks Absicherung ihrer Berufspositionen forschen müssen, sich also in der Lehre engagieren könnten.

- b) mit der Festlegung von Lerndeputaten der Studenten nach Veranstaltungstypen und Studieninhalten gemäß detaillierten Studienordnungen.

Das bedeutet: der je nach Fragestellung variable Arbeitsstil und Kommunikationsprozeß in Projekten muß in traditionelle Veranstaltungstypen mit Mindestteilnehmerzahlen umgegossen werden. Die problemorientierte Erarbeitung zusammenhängender Themenkomplexe verschiedener Wissenschaftsdisziplinen oder Theoriebereiche muß einzelwissenschaftlich ausgewiesen und isoliert angeboten werden, damit die Studenten die ihnen fehlenden Bereiche ergänzen können, – oder Jahrgangsklassenprinzip mit festem Lehrangebot. Die angestrebte Integration der Spezialdisziplinen nach Maßgabe der mit ihrer Hilfe zu bewältigenden beruflichen Probleme wird in die entgegengesetzte Richtung, die der anteilig bemessenen, traditionellen Disziplinausbildung, getrieben.

Das bedeutet die *inhaltliche* Zerstörung aller Projektziele, da die „Aufschnürung“ allein nach Maßgabe des „Quantifizierbarmachens“ der Lehrerangebote, nicht im mindesten nach Gesichtspunkten des Qualifizierens der Lernenden geschieht.

(4) Grundlage für die *formale* Aufrechterhaltung von Projekten in Bremen sind dann die – extern gesetzten – Prüfungsordnungen bzw. genehmigungspflichtigen Studienordnungen, nicht mehr der interne Konsens unter Lehrenden und Lernenden. Zwar ließe sich das hier vorliegende Projekt – wie auch die übrigen Projekte an der Bremer Universität – aufgrund seiner „aufgeschnürten“ Anlage formal nach KapVO-Vorschriften „aufbereiten“. Es ist durch die nach Orientierungsgesichtspunkten und Lernphasen breite Auffächerung der Theorie-Erarbeitung sowohl auf Veranstaltungstypen wie auch auf wissenschaftsdisziplinäre Beiträge hin etikettierbar. Grundvoraussetzung hierfür aber ist, daß die Prüfungsordnungen der Bremer Lehrerstudennten noch eine gesellschafts- und berufsbezogene Orientierung aufweisen, so daß die wesentlichen Wissensbereiche, wenn auch fachwissenschaftlich auseinanderdividiert, von den Studenten studiert werden müssen. Dieses dürfte allerdings an den wenigsten Universitäten der BRD der Fall sein, da fast überall schon die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile in den Prüfungsordnungen für Lehrerstudiengänge fehlen.

Dennoch: auch hier werden inhaltliche Dimensionen maßgeblich abgeschnitten und damit die Zielsetzung des Projektstudiengangedankens verhindert;

- durch die langfristige Festlegung jeden kleinen Arbeitsschrittes,
- durch die wesentlich geringere und formal festgelegte Betreuung durch Hochschullehrer (bei gleichzeitiger Streichung von Praxislehrern und Tutoren), die für informelle und zusätzliche Beratung keine Zeit mehr haben werden,
- durch die formale Ausweisung und Ausgliederung von Wissenschaftsdisziplinen und deren interne Differenzierung, die die Integration und disziplinübergreifende Arbeit nach gesellschaftsrelevanten Fragestellungen erheblich erschweren wird.

(5) Die inhaltliche Entleerung des Projektstudiums auch bei Versuchen, dieses formal, d.h. nach seinen äußeren Organisationsprinzipien, aufrechtzuerhalten, wird auch durch die spezifischen Sozialisationsprozesse der heutigen Studentengeneration gefördert.

Die Zwänge, denen Studenten vor Eintritt in die Universität und nach ihrem Verlassen ausgesetzt sind, wirken sich zusätzlich restriktiv auf das Lernen in Projekten aus. Sie leben in einem *doppelten Flaschenhals der Selektion*:

Durch die NC-Bestimmungen sind sie vor dem Studienbeginn einem erheblichen Anpassungs- und Leistungsdruck ausgesetzt. Durch die unsichere Arbeitsmarktlage setzt sich der Selektionsdruck während des Studiums fort. Er wird noch erhöht durch die politische Überprüfung zu Berufsbeginn.

Das bedeutet: die in der Schule eingeübte Lernstrategie, sich an Vorschriften zu orientieren und unter Notengebungsgesichtspunkten zu studieren, legt es den Studenten nahe, Projektangebote daraufhin zu befragen, wieweit sie die von ihnen noch nicht „erledigten“ Studienanteile abdecken können, bzw. ob die am Projekt beteiligten Dozenten auch die für die Abschlußprüfung relevanten sind. Nicht mehr der Erkenntnisgewinn von als wichtig erkannten Fragestellungen und damit das Interesse an der Erarbeitung eines Problemzusammenhangs organisiert dann die Lernformen, sondern die individuelle Koordinationschance von „abhakbarem“ Wissen und Prüfungsabhängigkeiten.

Die weitere Zerstückelung der Universitätsausbildung durch die KapVO schafft neue Widersprüche. Die Parzellierung der inhaltlichen Erkenntnisgewinnung, die Vereinzelung im Konkurrenzkampf, der Anpassungsdruck im Leistungszwang erzeugen Probleme, die heute an den Schulen, die ja entsprechende Lernformen haben, sichtbar werden: Sinnverlust, der sich in Arbeitsstörungen und psychischen Krankheiten zeigt. Mit den Maßnahmen zur internen Rationalisierung der Hochschulen etablieren sich gerade jene restriktiven Lernbedingungen an der Universitäten, die die Studenten in dem hier vorgestellten Projekt in der Schule erfahren haben. In dem Maße, in dem sich in der Universitätsausbildung Strukturen der Berufswirklichkeit des Lehrers durchsetzen, gewinnt die Auseinandersetzung mit universitären Ausbildungsformen allerdings eine neue Qualität. Sie könnte prinzipielle Einsichten in die strukturellen Zwänge und daraus folgende Perspektive-Verkürzungen in der gesellschaftlichen Praxis sichtbar machen.

(6) Die aktiv-kritische Auseinandersetzung um das Verhältnis von Berufspraxis und wissenschaftlich-politischer Vorbereitung darauf – wie in den Intentionen des Projektstudiums enthalten – wird dann viel stärker als bisher die aktive Bekämpfung bestehender Lernformen und isolierter Spezialwissens-

vermittlung erfordern. Die Suche nach Arbeitsformen wird erneut an den Problemen studentischer Existenz, insofern sie sich als Ergebnis gesellschaftlicher Widersprüche darstellt, ansetzen und diese zum Ausgangspunkt von Lernprozessen machen müssen.

In dieser Beziehung werden Reformuniversitäten mit auch nur noch entleerten Projekthüllen gegenüber traditionellen Ausbildungsgängen für diese Auseinandersetzungen bessere Ansatzpunkte bieten, da die Masse der Studenten die inhaltliche Realisierung der in der formalen Projektororganisation enthaltenen „Versprechungen“ leichter einklagen können.

Die *Diskussion* dieses Referats, die zugleich die Abschlußdiskussion der Arbeitsgruppe überhaupt einläutete, begann mit Zweifeln an der Idealvorstellung der „großen“ oder „Kompakt“-Projekte: Berliner Schülerladen, „Märkisches Viertel“, „Osdorfer Born“ (Hamburg), das Frankfurter Unterrichtsprojekt „TUP“ und viele andere – unter welchen spezifischen historischen Bedingungen konnten sie überhaupt zustande kommen? Wären die Praxisfelder, hier vor allem die Schule, überhaupt aufnahmefähig für solche Projekte, gäbe es sie in größerer Zahl? Werden dabei vielleicht nur „Projektpraktiker“ ausgebildet? Gab es da nicht auch eine „Elephantiasis“-Gefahr, eine Überforderung durch überhöhte Ansprüche und zugleich durch völlig unstrukturierte Aufgaben und Verfahren, angesichts derer Studenten nur mit Anpassung an Gruppennormen und Identifikationslernen reagieren konnten? Diesen berechtigten Zweifeln standen und stehen positive Erinnerungen gegenüber: an vielfältige, komplexe Lernmöglichkeiten, an spannende Fragen, Arbeitsprozesse und Einsichten, und als Indiz, daß die Beteiligten – Dozenten wie Studenten – oft über Jahre hinweg an dieser Arbeitsform festgehalten haben.

Was also bleibt an diesem Modell unverzichtbar? Zunächst das allgemeine Ziel: daß Studenten gegenüber einem von Lehrern, Prüfungsbestimmungen, Zeitvorgaben, „künstlichen“ Stoffen beherrschten Studium alternative Lernerfahrungen machen, konkrete Probleme der Praxis auch sinnlich erfahren, gemeinsam reflektieren und theoretisch verarbeiten können. Gegenüber der einschüchternden These, daß solches Lernen mit den objektiven Funktionen der Universitäten in unserer Gesellschaft unvereinbar und deshalb unmöglich sei, meinte der größere Teil der Gruppe, daß für Versuche noch Raum sei. Formale Merkmale und zugleich Voraussetzungen solcher Versuche wären:

- (1) (Interdisziplinäre) Kooperation von Lehrenden
- (2) Zeitlicher und räumlicher Zusammenhang von Lehrveranstaltungen
- (3) eine gewisse Kontinuität des studentischen Teilnehmerkreises.

Zum ersten wurden allerdings eine Fülle negativer Erfahrungen geltend gemacht: wie subjektiv schwierig und zeitlich belastend solche Kooperationsversuche zwischen Lehrenden schon überhaupt seien, welche Ängste um Kompetenz- oder Originalitätsverlust sie auslösen, wie leicht die Lehrenden durch Beziehungen und Auseinandersetzungen untereinander absorbiert, gegenüber den Bedürfnissen und Problemen der Studenten unempfindlich oder in Höhen der fachlichen Diskussion geführt werden, in die ihnen Studenten nicht mehr folgen können usw. Und wie sehr dies alles durch „Interdisziplinarität“, eine formale Hülse, die leicht zum Selbstzweck und Alibi werden kann, noch verschärft wird.

Noch einmal ein nachträglicher Reflex auf diese Diskussion von einem Teilnehmer:

Ein anderer Weg (erg.: als das „Aufschnüren“) erscheint nach der Diskussion ebenfalls möglich, ist vielleicht sogar die Bedingung dafür, daß Projektstudien – in welcher Form auch immer – überhaupt realisiert werden. Er wurde unter der Chiffre „*Entmystifizierung der Projektstudienelemente*“ diskutiert. So ist z. B. Interdisziplinarität nicht nur dort und nicht notwendigerweise dort inhaltlich hergestellt, wo Lehrende aus verschiedenen Disziplinen eine gemeinsame Lehrveranstaltung oder ein gemeinsames Projekt durchführen. Die mit *Interdisziplinarität* bezeichnete Zielvorstellung kann

auch in anderen organisatorischen Formen erreicht werden, wenn man auf die Einhaltung zweier Bedingungen achtet:

- Lehrende müssen lernen dürfen und können – egal von wem;
- Theoretische Konzepte, empirische Ergebnisse und methodologische Standards müssen um sach- und problembezogener Erkenntnis immer überprüft werden (können), und sei es eben auch „mal dilettantisch“ (Chr. Th. SCHEILKE).

Dies Gespräch führte somit auf *inhaltliche* Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, wenn Kooperation von Lehrenden, als formales Organisationsmuster, das die Präsenz der nötigen verschiedenen fachlichen Kompetenzen sichern soll, gelingen soll. Als solche wurden genannt:

- ein „Scharnierthema“, das eine inhaltliche Verbindung zwischen verschiedenen akzentuierten Veranstaltungen und zu den Erfahrungen der Beteiligten herzustellen jedenfalls *erlaubt*, besser noch eine gemeinsame (praktische) Arbeitsperspektive oder eine übergreifende Forschungsfrage als Focus;
- eine einigermaßen homogene Gruppierung von Dozenten, die sich untereinander persönlich gut verstehen, in der Themenstellung ein ihnen gemeinsames Problem verfolgen und unter diesen Voraussetzungen abweichend von den Konventionen der Universität gegenseitig Nichtwissen eingestehen, Kritik üben und annehmen können.

Da solche Kooperationsversuche widrigen Bedingungen und langer anders gerichteter Sozialisation abgerungen werden müssen und daher auch zerbrechlich sind, wurde vorgeschlagen, mit einer Art organisatorischem Sicherheitsnetz zu arbeiten, das zugleich der Realisierung der beiden anderen oben genannten Merkmale dient und auch noch erlaubt, den immer wieder dazwischen kommenden Bestimmungen der Kapazitätsverordnung formal gerecht zu werden: Die als Komponenten eines Projekts gedachten Arbeitsgebiete werden in jedem Semester erneut als einzelne Lehrveranstaltungen ausgebracht, aber untereinander koordiniert auf zwei aufeinander folgende Wochentage gelegt, die Studenten durch das kommentierte Veranstaltungsverzeichnis o.ä. auf den beabsichtigten Zusammenhang dieser Veranstaltungen hingewiesen. Die Dozenten diskutieren ihre Planungen vorweg und parallel unter wechselnder Federführung gemeinsam, nehmen nach Möglichkeit wechselseitig an den Veranstaltungen teil und legen sie bei Bedarf zu einem übergreifenden „Plenum“ zusammen. Zerbricht diese Kooperation, so bleiben doch die einzelnen Lehrveranstaltungen funktionsfähig.

Ob davon unabhängig oder darüber hinaus Projektstudium auch formal und offiziell, also in Studienordnungen und Lehrorganisation, „institutionalisiert“ werden solle oder ob es doch so sehr von den o.g. persönlichen Voraussetzungen und dem jeweiligen wissenschaftlichen und politischen „Klima“ im Fachbereich abhängig sei, daß es ohnehin nur „unterhalb“ der offiziellen und formellen Instanzen und Prozeduren realisiert werden könne, darüber gingen Einschätzungen und Strategien bei uns auseinander. Die Ermöglichung solcher alternativer, sinnhafter Lernprozesse und Erfahrungen, wie sie mit dem Projektstudienkonzept angestrebt worden sind und werden, muß doch in jedem Fall gegenüber den institutionellen und nunmehr durch Kapazitätsverordnung und Studienzeitenregelung noch einmal verschlechterten Bedingungen jeweils von neuem von den beteiligten Lehrenden und Lernenden eingeklagt oder erkämpft werden.

In diesem Sinne verabschiedete die Arbeitsgruppe am Schluß folgende *Resolution*, die dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft übergeben wurde:

Mit der Form des Projektstudiums war und ist das Ziel verbunden, an der Universität Lernprozesse und Einsichten zu ermöglichen, die über die Vermittlung von isolierten Kenntnissen und Methoden aus den je studierten Disziplinen hinaus eine kritische Auseinandersetzung mit praktischen Problemen, die theoretische Verarbeitung praktischer Erfahrungen und den Erwerb berufsbezogener Handlungsfähigkeit einschließen. Die Diskussion vorliegender Projektberichte in der AG hat gezeigt, daß trotz Schwierigkeiten in verschiedenen Versuchen des Projektstudiums solche Formen alternativen, nicht-verschulten Lernens gelungen sind und gelingen können. Um so bedrohlicher ist nach Meinung der AG, daß solche Studienformen zunehmend nicht nur wie bisher durch die Überfüllung der Universitäten und die organisatorische Trennung der Disziplinen, sondern vor allem durch neue Formen der administrativen Steuerung und Kontrolle von Lehre und Studium erschwert werden. Dies gilt insbesondere für die Kapazitätsverordnung und die in ihr angewandten Verfahren für die Berechnung der Lehrverpflichtung sowie die aus ihrer Verbindung mit den Prüfungsordnungen folgende Festlegung der Lerndeputate von Studenten, die traditionelle und praxisferne Lehrveranstaltungsformen begünstigen und eine weitere Atomisierung und Verschulung des studentischen Lernens erzwingen.

Die Arbeitsgruppe fordert daher, die Kapazitätsverordnung zumal in ihren Anrechnungsfaktoren so zu verändern, daß praxisbezogene Lehrveranstaltungen, wie sie auch den im HRG formulierten Zielsetzungen entsprechen, im Rahmen eines Projektstudiums, der Zusammenhang von Lehrveranstaltungen untereinander und die Kooperation der Lehrenden gefördert werden.

Literatur

- BRAUNER, Th./HERING, S./ZALFEN, M.: Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. Auswertung des Kongresses. Kassel 1976 (= Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der GHK: Materialien 5).
- HERZ, O. (Hrsg.): Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20. – 22. November 1974. Hamburg 1975 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 35).
- WILDT, J.: Nachruf auf das Projektstudium? In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg (Hrsg.): Projektorientiertes Studium II. Hamburg 1975 (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 6), S. 76–83.

Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht*

Vorbemerkung

Bei der Lektüre der im folgenden ausgearbeiteten Punkte über die Arbeit der AG des Duisburger Kongresses der DGfE könnte sich der Eindruck aufdrängen, daß das vorgelegte Ergebnis inhaltlich und formal den Stand des o.g. Problembereichs repräsentiert. Vor einem solchen Eindruck ist zu warnen, nicht nur weil eine zusammenfassende Berichterstattung immer idealisieren, verkürzen und egalisieren muß, sondern auch deswegen, weil sich die Arbeit der Gruppe aus vielen Gründen (z.B. unterschiedlichen Interessen der Teilnehmer) in ihrem Gesamtergebnis als vorläufig, unabgeschlossen, ja z.T. als äußerst disparat erwiesen hat. Man mag das – im übrigen auch im Urteil der Gruppe – als typisch für den Stand der Theorie und Praxis mediendidaktischen Denkens und Handelns ansehen, hinter dem sich eine Disziplin verbirgt, die in sich widersprüchliche, z.T. sich gegenseitig (vermeintlich) ausschließende Ansätze und eine Vielfalt noch völlig ungelöster wissenschaftlicher und praktischer Probleme zeitigt.

I. Allgemeine Thesen

1. *Mediendidaktik* kann nur als Teilaspekt allgemeindidaktischer Überlegungen verstanden werden, also nicht als ein in sich abgeschlossenes (und sich abschließendes) erziehungswissenschaftliches Bezugsfeld. Daraus kann geschlossen werden, daß aus dem Verständnis von Didaktik (und damit auch Unterricht) Begriff und Konzeption(en) von Mediendidaktik gewonnen werden müssen, bzw. daß aus den vorliegenden verschiedenen Mediendidaktiken deren Konzept von Unterricht bzw. Didaktik erschlossen werden kann. Dies könnte vor allem in der Beantwortung der Frage deutlich werden: Was sollen Medien im Unterricht bewirken, bzw. mit welcher Intention und Funktion sind sie als Elemente von Unterricht zu verstehen, die ihn mitkonstituieren?

2. Eine erste, noch nicht differenzierte Antwort auf die gerade formulierte Frage lautet aus der Sicht der Gruppe, daß trotz der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs „Mediendidaktik“ und damit auch „Medium“ folgende Grobeinteilung vorgenommen werden kann:

* Arbeitsgruppenleiter: GÜNTER KOLB

Protokollant: K. HAGE

Referenten: W. HAGEMANN, Gerd KRAUTH und GERHARD TULODZIECKI

- a) Mediendidaktik setzt sich mit der Verwendung von Medien als vorfabrizierte Träger von Lehrfunktionen auseinander, deren charakteristisches Merkmal es ist, lehr-(lernziel-)bezogen zu arbeiten.
- b) Mediendidaktik zielt auch darauf ab, Medien als vorgefundene Erscheinungen der sozialen und technischen Umwelt zu interpretieren, bzw. deren Rolle als Sozialisationsagenten in didaktischen Bezugsfeldern zu ermitteln.
- c) Schließlich bezieht die Mediendidaktik ebenso die Frage nach den Medien als Elemente „offener“ Lernprozesse und -situationen ein, besonders unter dem Aspekt der Selbstproduktion und -artikulation. Neben dem instrumentellen Aspekt des Umgangs mit Medien wird also der konstruktiv-konstitutive Aspekt betont.

3. *Medienforschung* im Hinblick auf die Verwendung von Medien in unterrichtlichen Zusammenhängen ist bis heute Teil der Unterrichtsforschung, wie sie im Rahmen der empirischen Sozialforschung und psychologischer Experimentalprogramme entwickelt wurde. Von daher legitimieren sich weitgehend die Forschungsmuster, -standards, -instrumente, -methoden usw. Vielfach wird gerade hier Evaluation (in ihren vielfältigen Formen) und Medienforschung gleichgesetzt.

Bezüglich der Medienforschung scheint es unumgänglich zu sein, das den jeweiligen Forschungsprojekten zugrundegelegte (Vor-)Verständnis von Unterricht offenzulegen. Vielfach drängt sich der Eindruck auf, daß Unterricht als Handlungsgefüge mit invarianter Struktur angesehen wird.

4. *Wissenschaftstheoretisch* gesehen liegen nur wenige ausformulierte Aussagen oder Ansatzpunkte vor, die sich unmittelbar auf die Mediendidaktik beziehen. Bezieht man jedoch u. a. wissenschaftstheoretische Überlegungen aus dem Bereich Didaktik mit ein, so ergeben sich daraus Folgerungen für die Mediendidaktik. Besonders unter dem Aspekt empirisch-analytisch erweiterter didaktischer Forschung finden sich deutlicher artikuliert wissenschaftstheoretische Überlegungen.

5. Überblickt man die bisherige Entwicklung der Mediendidaktik und Medienforschung in der Bundesrepublik, so ergibt sich – ähnlich wie im Rahmen der Curriculumsdiskussion – die Feststellung, daß das Sprachverwirrspiel um die Begriffe und Konzepte der Unterrichtstechnologie, Mediendidaktik, Didaktik der Medien, Medienpädagogik usw. immer komplizierter und (scheinbar) anspruchsvoller wird, gleichzeitig für didaktische Praxis vielfach folgenlos bleibt. Von daher kann nicht davon ausgegangen werden, daß die „Medienpraxis“, wie sie sich theoretisch und forschungsmäßig dokumentiert, geeignet ist, die Verwendung von Medien in unterrichtlichen Zusammenhängen voranzutreiben.

II. Thesen zu zwei mediendidaktischen Konzeptionen¹

6. Im Rahmen der Gesamtauseinandersetzung über mediendidaktische Probleme lassen sich einige markante Positionen idealtypisch skizzieren, die im übrigen deutliche Affinitäten zur Entwicklung der Diskussion über Curriculumtheorie, -entwicklung, -forschung etc. aufweisen, ja sich mit ihr teilweise überschneiden bzw. decken.

¹ Wir greifen die zwei Ansätze heraus, die sich in der Gruppenarbeit gegenüberstanden, nämlich den stärker unterrichtstechnologisch orientierten und den mehr „medienkritischen“ Ansatz.

7. Mit der „unterrichtstechnologischen Wendung“ (FLECHSIG) in der Didaktik ist jener Punkt angedeutet, von dem aus die Rezeption der vorgängigen – vor allem amerikanischen – Theorie und Praxis der Mediendidaktik sich vollzog. Trotz der zu diesem Zeitpunkt schon entwickelten didaktischen Reflexion P. HEIMANNS bezüglich der Medienverwendung übersah man bei der Übernahme unterrichtstechnologischer Argumentationen potentiell andere Begründungs- und Verwertungszusammenhänge mediendidaktischen Denkens und Handelns. In dieser Position werden Affinitäten deutlich zur „geschlossenen“ Curriculumentwicklung.

Bezüglich der Medienverwendung herrschte der Typ der Medienvergleichsuntersuchungen vor, die sich des Arsenal der empirisch-analytischen Forschungsmethoden bedienten, dies jedoch vielfach unter naiv-positivistischer Perspektive.

Auch die Kritik und die daraus resultierende Modifikation des unterrichtstechnologischen Ansatzes sowie die entsprechenden Forschungsvorhaben hielten an den empirisch orientierten Forschungsmethoden fest, wenn auch mit komplexen Verfahren und Standards und einem selbstkritischen Anspruch.

8. Die stärker sich an die Unterrichtstechnologie anlehrende Mediendidaktik könnte sich z.B. von folgender Fragestellung leiten lassen: „Wie sollen Medien gestaltet und verwendet werden, damit sie einen Beitrag leisten, die in der Bildungsdiskussion als erstrebenswert ausgewiesenen Bildungsziele zu erreichen? In dieser allgemeinen Frage deutet sich an, daß bestimmte Vorleistungen vorhanden sein sollten, ehe Probleme der Mediendidaktik einer empirischen Behandlung zugänglich gemacht werden(TULODZIEK-ki)“, nämlich die „Entscheidung über Bildungsziele“ sowie die Auslegung von Gestaltungs- und Verwendungsverfahren für Medien im schulischen und gesellschaftlichen Feld im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit zur Erreichung der angestrebten Bildungsziele“ (ders.). Entscheidend für solche Fragestellungen bzw. deren forschungsmäßige Lösung ist nun nicht, das Problem der „Vorleistungen“ weiter zu ergründen, sondern der Schwerpunkt liegt vielmehr in der Kontrolle (aber auch Entdeckung) von Mikrovariablen des Lehr-Lernprozesses, die einen Betrag zur effektiven Gestaltung und Verwendung von Medien, d.h. ihrer „Wirkung“ leisten. Zumeist meint in diesem Zusammenhang der Begriff „effektiv“, einen sicheren Weg zu finden, Lernende so genau wie möglich dahin zu führen, wohin sie nach vordefinierten Zielen kommen sollen; d. h. das Forschungsinteresse liegt vorwiegend darin, Unterricht bzw. die Lehr- und Lernorganisation zu optimieren. Bei der forschungsmäßigen Umsetzung dieser Aufgabe steht den Forschenden ein ausdifferenziertes, wissenschaftlich vielfach erprobtes Instrumentarium zur Verfügung, wobei großer Wert auf die penible Einhaltung dieser vorliegenden Forschungsstandards, wie sie die empirische Unterrichtsforschung zur Verfügung stellt, gelegt wird. Vielfach werden methodische/methodologische Aspekte solcher Projekte zum „erkenntnisleitenden Interesse“ hochstilisiert, wobei der Kontext, in dem solche Untersuchungen stehen, zweitrangig wird. Aus diesem Grund zeichnet sich gerade diese Art von Forschung durch eine weit vorangetriebene Methodendiskussion aus, die ein kritisch aufgearbeitetes Repertoire an Untersuchungs- und Auswertungsinstrumentarien anzubieten hat. Die Frage bleibt, wie ein solches Konzept von Medienforschung und auch Mediendidaktik, das durchaus „interessante Einzelergebnisse hervorgebracht“ (TULODZIECKI) hat, auch für andere Konzeptionen von Mediendidaktik und -forschung verfügbar gemacht werden kann, ohne die hinter der Unterrichtstechnologie stehende unterrichtstheoretische Position zwangsläufig mitübernehmen zu müssen.

9. Aus der in Punkt 7 schon angesprochenen Kritik an der Unterrichtstechnologie sowie aus dem Verständnis, Alternative zum Lernzielfetischismus und zur Curriculumeuphorie sein zu wollen, entwickelte sich ein mediendidaktischer Ansatz, der z.Z. unter den Schlagworten „kommunikationsorientierte“, „emanzipationsorientierte“ oder auch „kritische“ Mediendidaktik subsumiert werden kann.

Ähnlich wie in der Curriculum Diskussion wird das technologische Verständnis von Unterricht auf dem Hintergrund der Analyse gesellschaftlicher Praxis kritisiert. In der Aufhebung der Trennung von Unterrichts- und Massenmedien konstituiert sich dieser Ansatz u.a. „aus der kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Formbestimmtheit (massen-)medialer Produktion, Distribution und Konsumtion als Teil gesellschaftlicher Praxis und damit verbundener Machtverhältnisse und deren Einfluß auf den fortschreitenden Prozeß der Verdinglichung der Lern-, Erkenntnis-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen unter einem vorgängigen emanzipatorischen Erkenntnisinteresse“ (KRAUTH). Zentrale Begriffe einer so verstandenen Mediendidaktik werden u.a. aus der Frage abgeleitet, welche realen Probleme sich in der alltäglichen schulischen und außerschulischen Praxis stellen, in der die Medien als ein Konstituens gesellschaftlicher Verhältnisse vorzufinden sind. Begriffe wie „Lebenswelt“, „Alltagsbewußtsein“, „Alltagspraxis“ usw. machen deutlich, daß nicht „artifizielle Situationen“ (KRAUTH) Ausgangspunkt der Reflexionen und praktischen Medienarbeit sein können, wobei solche Begriffe ihrerseits u.a. aus theoretischen Ansätzen wie dem des symbolischen Interaktionismus, des historischen Materialismus, der kritischen Theorie, der Verdinglichungstheorie (LUKACZ) usw. abgesichert werden.

Die knappe Charakterisierung dieses Ansatzes macht deutlich, daß sich eine solche Position u.a. durch ihre Rückbesinnung auf makrosoziologische Aspekte kennzeichnen läßt, wobei gerade auch die Frage der „Vorleistungen“ (vgl. Punkt 8) zu einer wesentlichen Dimension „kritischer Mediendidaktik“ wird.

10. Diese Kritik im mediendidaktischen Bereich trifft zusammen mit der konzeptionellen und vor allem auch methodologischen Kritik an empirischen Medienforschungsvorhaben, sie stößt gleichzeitig auf eine neue Betrachtung der empirischen Unterrichtsforschung, ja sie versucht sich zugleich in einem neuen Forschungsansatz, der vorgibt, eine andersartige für die bisherigen Handlungswissenschaften nicht vorfindbare Strategie konzeptionell zu entwickeln, nämlich die Handlungsforschung in Form des Versuchs „einer sich dialektisch verstehenden Untersuchungs- und Handlungsstrategie“ (KRAUTH).

Handlungsorientierte Medienforschung versteht sich als Teil kritischer Sozialforschung, die ihren Forschungsinstrumentarien (im übrigen auch den konventionellen Instrumenten empirischer Sozialforschung) die „Funktion der Selbstaufklärung, Selbstkontrolle und Selbststeuerung“ (KRAUTH) unterlegt. Ein wesentliches Moment ist die Aufhebung einer strikten Trennung zwischen „Forschungsprozeß“ und dessen Auswertung für konkret praxisbezogene Fragen. Vielmehr ist Handlungsforschung dadurch gekennzeichnet, daß Forschungsprojekte von vornherein als Praxis verändernde Prozesse angesehen werden. Die klassische Einteilung der empirisch-analytischen Forschung von forschendem Subjekt und beforschtem Objekt wird damit aufgehoben. Weitere Merkmale eines so verstandenen Forschungsansatzes sind die der „Situationsbezogenheit“ (Gegenstand und Ausgangspunkt sind die „lebensweltlich verankerten Denk- und Handlungsmuster der im pädagogischen Feld Handelnden“); der „Offenheit“ (i.S. „der pragmatisch-flexiblen Aufgabendifferenzierung im Prozeß des gemeinsamen Handelns“), die „Basiserweiterung“ („der Forschungs- und Entwicklungsprozeß ... wird von allen an der Unter-

suchungs- und Entwicklungsarbeit Beteiligten gemeinsam getragen“.); das „Projekt“ (das als Möglichkeit betrachtet wird, „von einem didaktischen Theorie-Praxis-Verhältnis“ auszugehen, in dem „Denken und Handeln als eine Einheit eines komplexen Prozesses der Aneignung, Verarbeitung und Veränderung sozialer Wirklichkeit und der in ihr gemachten Erfahrungen“ begriffen wird (G. KRAUTH)).

In bezug zur Medien-„forschung“ resultiert daraus z.B. die Frage, wie Medien als Instrumente für die Analyse und Dokumentation von Interaktions- und Kommunikationsprozesse in ihren vielfältigen personalen und institutionellen Erscheinungsformen so genutzt werden können, daß die „eigene Kommunikations- und Handlungsfähigkeit“ (KRAUTH) erweitert wird. Hierbei geht es dann auch um die Erschließung der eigenen und fremden Lebenswelten, und zwar im „produktiven Umgang mit Medien“ (KRAUTH). Ein weiterer Aspekt handlungsorientierter Medienforschung zeigt sich in der Dimension der „Gegenöffentlichkeit“, die es mit Hilfe von Eigenproduktionen herzustellen gilt. Schließlich stellt sich für eine so verstandene Medienforschung das Problem, wie in der aktiven Auseinandersetzung mit Medien „Grundlegende Einsichten in die Funktion (massen-)medialer Information und Kommunikation und deren Negierung substantieller Lebensinteressen“ (KRAUTH) ermöglicht werden können.

11. Die Auseinandersetzung um die beiden in Punkt 7–10 skizzierten mediendidaktischen Ansätze lassen folgende Erkenntnisse und Folgerungen (so wie sie sich andeutungsweise in der AG ergeben haben) zu: die wissenschaftstheoretische Reflexion, die den beiden Konzepten zugrundeliegt, bewegt sich in unterschiedlichen Dimensionen. Während einerseits die methodologischen Probleme großen Raum einnehmen (empirische Medienforschung im Gegensatz zur handlungsorientierten Forschung, in der die methodologischen Probleme noch nicht hinreichend reflektiert erscheinen), gewinnen andererseits gerade die „Kontextvariablen“ (im weitesten Sinne) bei einer „kritischen Mediendidaktik“ viel größeres Gewicht. Auch von daher ergeben sich vielfach unterschiedliche Forschungsfragen.

Beide Ansätze wollen nicht als sich gegenseitig ausschließende Positionen verstanden werden. Vielmehr geht es um die noch ungelöste Frage, wo in einem empirisch orientierten Forschungskonzept Handlungsforschung anzusetzen habe bzw. wo sich in einem Handlungsforschungsvorhaben empirisch zu lösende Aufgaben ergeben, wobei allerdings Konsens über die Definition des Forschungskontextes herbeigeführt werden müßte. Dieser Konsens müßte sich sowohl auf methodologische Aspekte (z.B. Frage nach Generalisierbarkeit, Übertragbarkeit, Objektivität usw.) beziehen wie auch auf die Gegenstandskonstituierung des Forschungsvorhabens.

III. Zusammenfassende Schlußthese²

12. Ausgehend von der Frage, ob mediendidaktische Forschung nach den Prinzipien empirisch analytischer Vorgehensweise die breite, notwendige Arbeit im Bereich der Mediendidaktik abdecken kann oder ob nicht umgehend die Prinzipien der Handlungsforschung als gleichberechtigte Forschungsstrategie in die Forschungspraxis einbezogen

² Diese zusammenfassende Schlußthese ist die gekürzte und z.T. veränderte Fassung des für die Pressekonferenz vorgelegten Statements.

werden müssen, spiegelte die Diskussion in der AG relativ deutlich den Stand von Theorie und Praxis mediendidaktischen Arbeitens wider. Während die theoretische Reflexion in ihren verschiedenen Strängen relativ weit vorangetrieben erscheint, schlägt sich diese Entwicklung nur selten in der Praxis nieder.

Im Rahmen dieser Diskussion ging die AG von der Darstellung mehrerer Projekte aus (BBF-Berlin; BTZ-Wiesbaden; FEoLL-Paderborn) aus, in denen sich ein je unterschiedliches Verständnis von Medienverwendung artikuliert. Dieses zeigt sich in unterschiedlichen Vorstellungen von Forschungsinteressen und Forschungsansätzen. Idealtypisch lassen sich drei Verwendungszusammenhänge nennen:

1. Medien als vorproduzierte Träger von Lehrfunktionen (i. S. der Lehrobjektivierung).
2. Medien als vorgefundene Erscheinungen der sozialen und technischen Umwelt (z. B. Massenmedien).
3. Medien als offene Ressourcen für Lernprozesse, d. h. als Bestandteile von offenen Lernsituationen (z. B. Selbstproduktion, Unterrichtsdokumentation usw.).

Diese drei Verwendungszusammenhänge berücksichtigend, wurde die Bedeutung von Medien in Erziehungs- und Unterrichtssituationen für die Zukunft als zunehmend wichtiger eingeschätzt. Die langjährige Trennung der oben genannten Begriffe und Aufgabenfelder läßt sich für eine künftige Medienpraxis nicht aufrechterhalten, weil weder unterrichtstechnologische Ansätze noch handlungsorientierte Medienpraxis zu Ergebnissen gelangen, die die strukturellen Unterschiede beispielsweise zwischen Mediendidaktik und Medienpädagogik rechtfertigten. Von daher würde eine kritische Rezeption bisheriger Medienpraxis die Aufnahme von unterrichtstechnologisch angelegten Materialien ebenso berücksichtigen müssen wie die zahlreichen Möglichkeiten, Medien als Selbstartikulationsmöglichkeiten zu nutzen.

Die Chance, die sich hieraus für bildungsreformerische Beiträge aus mediendidaktischer Sicht ergibt, ist aber heute – nicht zu letzt wegen erheblicher Mängel in der Lehreraus- und -weiterbildung – noch weitgehend ungenutzt.

Den hier vom Leiter der AG vorgelegten Thesen liegen folgende für den Kongreß angefertigte Arbeitspapiere zugrunde:

- W. HAGEMANN: Medienevaluation als Unterrichtsforschung mit Lehrern, Bericht über eine empirische Studie.
- G. KOLB: Einige Thesen zum Thema der AG „Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht“.
- G. KRAUTH: Handlungsforschung und kritische Mediendidaktik – theoretische und pragmatische Aspekte handlungsorientierter Medienforschung im pädagogischen Feld.
- G. TULODZIECKI: Möglichkeiten und Grenzen einer empirisch orientierten mediendidaktischen Theorie.
- K. HAGE: Protokoll der Gruppenarbeit.

Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen*

Der Ausgangspunkt

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates haben zu einer Verdichtung der seit dem Ende der sechziger Jahre schwebenden Diskussion über Partizipation als einem Ziel und einer Bedingung von Schule und Schulreform in einer demokratischen Gesellschaft geführt. Vor allem werden die gesellschaftlich-normativen und juristischen Implikationen dieser Empfehlungen und ihre Wirkung auf die Gesetzgebung debattiert; zugleich liegen erste Erfahrungen aus Modellversuchen und Projekten vor, für die Partizipation ein konstitutives Element ist.

Dies forderte dazu heraus, Partizipation als einen Versuch zu thematisieren, Interaktion in pädagogischen Feldern zu organisieren, und zwar Interaktion, die auf Entscheidungen abzielt. Partizipation wäre unter diesem Gesichtspunkt hinsichtlich der Vermittlung zwischen Bildungssystem und Gesellschaft ebenso zu erörtern wie auf der Ebene pädagogischer Prozesse, z. B. des Unterrichts. Auf beiden Ebenen erscheint Partizipation als Ziel wie als Bedingung; daraus resultieren spezifische Realisierungsprobleme. In der Handlungsforschung erhält dieses Dilemma eine eigene Färbung: die Partizipation, auf der sie fußt, wird eines ihrer Hauptprobleme. Schließlich erscheint Partizipation auf allen genannten Ebenen als ambivalent; als Weg, „gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen“, wie als scheindemokratischer Trick.

Die Arbeitsgruppe hatte sich vorgenommen zu prüfen, wie die Partizipationsproblematik sich gegenwärtig im Feld der Schule darstellt, konzentriert auf den Bereich Curriculum und Unterricht, denn auf diesen Bereich bezieht sich der größte Teil der Forderungen und Befürchtungen. Dabei sollten besonders berücksichtigt werden

- die divergierenden Begründungszusammenhänge von Partizipationskonzepten und die kontroversen Positionen, die in der Diskussion darüber zutagegetreten sind;
- die über die Erziehungswissenschaft hinausgreifenden Aspekte dieser Diskussion;
- die Rahmenbedingungen für Partizipation im Feld der Schule und bezogen auf Curriculum und Unterricht (insbesondere Entwicklungen in Schulrecht und Schulverwaltung);
- die Erfahrungen von Projekten, die diese Partizipation realisieren bzw. ihre Realisierungsmöglichkeiten prüfen wollen.

Auf dieser Basis sollte die Frage nach Forschungsansätzen und Forschungsdesideraten gestellt werden. WOLFGANG FISCHER, LUTZ-RAINER REUTER und WOLFGANG HARDER

* Arbeitsgruppenleiter: DORIS KNAB

Protokollant: ULRICH KRÖLL

Referenten: WOLFGANG FISCHER, WOLFGANG HARDER und LUTZ-RAINER REUTER.

hatten sich bereiterklärt, die Partizipationsproblematik jeweils einführend aus schultheoretischer, aus schulrechtlicher und aus der Sicht einer Modellschule zu beleuchten.

Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe kamen aus Hochschulen, Forschungsinstituten und der Kultusverwaltung; sie verfügten vor allem über Erfahrungen aus der Lehrerbildung, aus der Verbindung von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung, aus der Schulverwaltung, der Elternarbeit und aus Modellschulen.

Vom Prinzipienstreit zur Realitätskontrolle

Die Diskussion bewegte sich von einer Grundsatzdebatte über Partizipation als Prinzip in der (Schul-)Pädagogik (angefeuert durch ein Thesenpapier von WOLFGANG FISCHER) über eine Klärung des durch Gesetzgebung und Verwaltungspraxis abgesteckten Spielraums für Partizipation (orientiert am Referat von LUTZ-RAINER REUTER) zu einem die bestehenden programmatischen Positionen relativierenden Erfahrungsaustausch über praktizierte Modelle und Einzelansätze zu Partizipation (eingeleitet durch WOLFGANG HARDER). Von den im Arbeitsprogramm der Gruppe formulierten Fragedimensionen traten die mehr theoretischen immer weiter zurück. Das Interesse galt weniger den unterschiedlichen Begründungszusammenhängen der globalen Partizipationsforderung und einer über die Erziehungswissenschaft hinausgreifenden Bearbeitung von Partizipationsproblemen als der Praktikabilität von Partizipation – obwohl es nicht einfach war, einschlägige Erfahrungen zur Sprache zu bringen. „Praktikabilität“ umfaßte dabei Fragen nach der Motivation (und insbesondere der fortdauernden Motivation) der Partizipierenden, nach der Bedeutung des Organisationsgrades einer Bildungseinrichtung für die Partizipation, nach den paragraphenmäßigen und den wirklich in Anspruch zu nehmenden Handlungsspielräumen, nach den Nahtstellen und Konfliktstellen zwischen Steuerungskompetenzen auf verschiedenen Ebenen und nach den Qualifikationen für Partizipation.

WOLFGANG FISCHER stellte in seinen „Thesen zur systematisch-pädagogischen, insbesondere schultheoretischen Problematik von Partizipation im schulischen Unterricht“ nicht nur rechtliche und arbeitsorganisatorische Strukturmerkmale des gegenwärtigen Schulwesens zusammen, die der Realisierung von Partizipation entgegenstehen; er trug auch eine Reihe grundsätzlicher pädagogischer Vorbehalte vor.

Zwar sah er Partizipation – „verstanden als intensive Beteiligung der von Schule unmittelbar Betroffenen an der Beratung und Entscheidung über Konzeption und Realisation von Unterricht (innerhalb eines organisationsrechtlichen Rahmens, der sich auf die Angabe des Zwecks, auf rechtsgleichheitsverbürgende Vorschriften für das äußere Ordnungsmuster von Schulen und für das aufgegebene Binnengesehen in äußerster Zurückhaltung beschränkt)“ – durchaus in ihren positiven pädagogischen Möglichkeiten: Entschulung der Schule, Abbau verordneten Lehrens und Lernens durch Einforderung von Begründungen, Aufbrechen der rigiden Rollenverteilung in Lehrende und Lernende, Abbau des staatlichen Monopolanspruchs für Erziehung und Unterricht. Doch müssen sie nach seiner Meinung um einen zu hohen Preis erkaufte werden: Auslieferung des Lehrens und Lernens an Subjektivismen und an wechselnde Mehrheiten, Mitentscheidung durch sachlich Inkompetente, Warenhauscharakter von Schule – oder aber unaufhebbarer Scheincharakter von Partizipation, wenn diese Gefahren durch weitgehende staatliche Aufsichtsrechte ausgeschaltet bleiben sollen.

Beide Problemketten sah FISCHER als Indiz für die Fragwürdigkeit der Übertragung einer politischen Kategorie, wie Partizipation sie darstelle, auf pädagogische Felder.

Die Arbeitsgruppe sah in diesen Thesen jedoch eher ein Beispiel für die Verzerrungen, die sich ergeben, wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Partizipationsdiskussion auf zu hoher Abstraktionsebene geführt wird. Mit zu allgemein gefaßten grundlegenden Begriffen wie „Staat“, „Schule“, „Lehrer“ lassen sich die Differenzierungen der Partizipationsproblematik nicht fassen: es sind je verschiedene Partizipierende mit unterschiedlichen Zielen und Interessen, die auf unterschiedlichen Ebenen vor Entscheidungen unterschiedlicher Art und Reichweite stehen. Außerdem werden – abgesehen von der Verabsolutierung der Systemmerkmale gegenwärtiger Schule – die auch im gegenwärtigen System angelegten Freiräume nicht sichtbar.

So relativierte die Arbeitsgruppe FISCHERS negative Situationsbeschreibung in dem Maße, in dem es ihr gelang, globale Aussagen auf konkrete Felder, Beteiligte und Dimensionen von Partizipation zu beziehen. Stehen blieb trotz längerer Grundsatzdebatte die Frage nach der Berechtigung einer Unterscheidung von Partizipation als politischer und als pädagogischer Kategorie: Indiz für ein Theoriedefizit, das vermutlich nicht nur Diskussionsanlage und Diskussionsverlauf in der Arbeitsgruppe charakterisiert, sondern den Bearbeitungsstand der Partizipationsproblematik insgesamt. Der Ruf nach einer (besseren) Partizipationstheorie ist auch aus den Nachbarwissenschaften zu hören.

In Abgrenzung zu FISCHERS grundsätzlicher pädagogischer und politischer Skepsis steckte LUTZ-RAINER REUTER in seinem theoretische Positionen und juristischen Kommentar verbindenden Referat „Partizipation im Schulsystem. Begründungszusammenhang – Rahmenbedingungen – Gesetzgebungsstand“ (REUTER 1976) den schulrechtlichen, verwaltungsrechtlichen und schulinstitutionellen Rahmen für Partizipation ab. Er kam – gerade auch unter dem Aspekt einer letztlich nur verbalen Partizipationsfreundlichkeit progressiverer Schulgesetze – zu dem eher pessimistischen Urteil eines derzeit außerordentlich engen Handlungsspielraumes. Anhand der seit 1973 in mehreren Bundesländern erlassenen partizipationsrelevanten Gesetze und Verordnungen wies REUTER nach, daß die gewährten Partizipationsrechte nur von geringer sachlicher Reichweite seien, d.h. der Einzelschule begrenzte Autonomie in Fragen des Unterrichts und der Schulordnung zugestanden. Aber schon die Partizipation an über die Einzelschule hinausgreifenden curricularen Fragen bliebe leerformelhaft. „Kein Gesetz setzt sich für eine begrenzte Selbstverwaltung in curricularen Fragen ein; eine sachliche Ausdifferenzierung der unterrichtsbezogenen Partizipationsrechte erfolgt nur in sehr bescheidenem Maße; überall findet sich der Vorbehalt vorrangiger gesetzlicher und verordnungsmäßiger Regelung.“

Die Nahtstelle zwischen Schule und Schulaufsicht bezeichne dann auch die Grenze der Partizipationszugeständnisse; die Aufsichts- bzw. Zugriffsrechte der Schulbehörden seien im wesentlichen erhalten geblieben. Die auf Schulebene gewährten Partizipationsrechte, so schränkte REUTER weiter ein, seien fast ausnahmslos solche des Lehrers; die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern und Eltern fielen dürftig aus. Das gelte generell auch für die Partizipation aller Gruppen an höherstufigen Entscheidungsprozessen auf regionaler oder auf Landesebene.

Die umfangreichen Partizipationsregelungen der erwähnten Gesetze und Verordnungen sind nach REUTERS Urteils „umgekehrt proportional zur Relevanz der Sache“. Von dieser inhaltlichen Kritik abgesehen betrachtet er das Faktum der juristischen Festschreibung solcher Regelungen unter allgemeineren Gesichtspunkten mit äußerst zwiespältigen Empfindungen: „Die meisten Partizipationsregelungen dokumentieren – neben ihrer

nicht zu übersehenden Rolle als partei- bzw. wahlpolitischer „Progressivitätsausweis“ – die deutsche Ängstlichkeit gegenüber Mitbestimmungsformen, die die Grenzen zwischen Staat und Gesellschaft verfließen lassen; sie schlägt sich im Streben nach perfektionistischer Ordnung in einem Bereich nieder, der sich ein Mindestmaß an Spontaneität und Sachengagement erhalten muß – Partizipationsgesetzgebung kann auch partizipationshinderlich sein.“

REUTERS sehr ausführliche demokratiethoretische und schulrechtliche Bestandsaufnahme fand starke Zustimmung; sein pessimistisches Fazit und seine in der Diskussion akzentuierte Forderung, zunächst müsse der Staat einen weiteren Rahmen für Partizipation stecken, wurden jedoch aus der Arbeitsgruppe mit dem Hinweis auf die jeweilige Aktualisierbarkeit und Erweiterbarkeit von Partizipation relativiert. Eine darüber noch hinausgehende, gegen REUTER zielende Replik, die gesetzlichen Handlungsspielräume, die eine progressive Verwaltung geschaffen habe, würden gar nicht genutzt, wurde dagegen von mehreren anderen Teilnehmern unter Verweis auf verhinderte Modellversuche und auf restriktive Tendenzen im Bildungswesen energisch zurückgewiesen. Rede und Gegenrede blieben im Raum stehen. In diesem Zusammenhang wurde auch das Problem der Konflikte in Partizipationsprozessen und die entscheidende Frage nach den Beteiligten, ihrer Partizipationskompetenz und -bereitschaft, immer wieder angesprochen. In leichter Abhebung von REUTERS juristischer Argumentation artikuliert sich als erste generelle Erfahrung aus Projekten und Modellversuchen die Einsicht, Partizipationsspielräume als aktuelle, nicht prinzipielle Möglichkeiten anzusehen und auch – unter Hinnahme von Kollisionen und Konflikten – zu nutzen und gegebenenfalls zu erweitern. Die Partizipationsforderung müsse außerdem an politische bzw. pädagogische Ziele gebunden sein (also nicht nur funktionalen Charakter haben) und von klaren Vorstellungen über eine Handlungsstrategie und über die relevanten Rahmenbedingungen getragen sein. Dieses Konzept einer Konfrontation zwischen Administration und partizipatorischen Modellversuchen rief in der Arbeitsgruppe jedoch auch Widerspruch hervor, z.T. begleitet von Hinweisen auf bessere Erfahrungen bzw. auf reformfreundigere Schulverwaltungen.

Die von FISCHERS Thesen und REUTERS schulrechtlicher Kommentierung auf bestimmte Komplexe gebündelte Diskussion, in der aber auch die Spannweite der Auffassungen zutage getreten war, suchte anhand eines existenten Partizipationsmodells konkretere Antworten auf die aufgeworfenen Fragen und Probleme. Dazu berichtete WOLFGANG HARDER dialogisch-essayistisch über „Mitbestimmung am Bielefelder Oberstufen-Kolleg“: die Gesamtstruktur des Kollegs, Zusammensetzung und Kompetenzen der verschiedenen Selbstverwaltungsorgane wie Konvent, Kolleg-Konferenz und Curriculum-Rat, Konstituierung und Wahlverfahren innerhalb der einzelnen Gruppen der Beteiligten, Konflikte. HARDER hob als Unterschiede zum Normalschulwesen und als hervorstechende Merkmale des Kollegs und seiner Mitbestimmungspraxis hervor:

- Die Identität von Planenden und Ausführenden,
- die starke Identifikation der Kollegiaten mit dieser Einrichtung,
- den hohen (freiwilligen) Arbeitseinsatz der Lehrenden und der Kollegiaten,
- die mit dem Normalschulwesen nicht vergleichbaren Interaktionsformen in kleinen Gruppen und auf informeller Ebene,
- die Sonderstellung des Kollegs gegenüber der Schuladministration (direkte Anbindung an das Kultusministerium ohne zwischengeschaltete Mittelbehörde), die sich auch in einer großen Aufgeschlossenheit für die Belange des Kollegs und in einem weiten Aktionsraum für inhaltliche Entscheidungen äußere.

Anfänglich befürchtete Konflikte hätten sich nicht eingestellt, etwa die Paritätenfrage oder eine Blockierung dadurch, daß jeder über jede anstehende Frage mitredet und mitbestimmt. Dagegen hätten sich unvermutet andere Probleme einer solch weitgehenden Mitbestimmungspraxis eingestellt, so z. B. eine zunehmende Interesseninhomogenität der Lehrenden des Kollegs oder die Problematik des Bewahrens oder Erneut-Veränderns einmal begonnener Reformen. Als Zwischenbilanz der Bielefelder Mitbestimmungspraxis formulierte HARDER die recht zurückhaltende Aussage, Partizipation funktioniere und motiviere da gut, wo sie für die Betroffenen unmittelbare Auswirkungen habe.

WOLFGANG HARDERS ganz auf die Informationsbedürfnisse der Arbeitsgruppe und auf die Leitfrage der „Praktikabilität“ zugeschnittener Erfahrungsbericht animierte die Teilnehmer dazu, eigene Erfahrungen mit Partizipation aus anderen Bereichen des Bildungswesens einzubringen, bisher nicht oder nur ansatzweise diskutierte Punkte (z. B. Schülerbeteiligung, Altersstruktur der partizipierenden Lehrer, Kooperations- und Konfliktfähigkeit in Partizipationsprozessen, Problem der zweiten Generation von Reformern) anzusprechen und zugleich erste Lösungen anzubieten sowie auch Folgerungen und Vergleiche aus der Bielefelder Situation abzuleiten.

Die Suche nach einem theoretischen Bezugsrahmen

Die Schwerpunkte der Diskussion in der Arbeitsgruppe scheinen symptomatisch für den Diskussionsstand überhaupt.

Partizipation im weitesten Sinne ist als Forderung unbestritten; kritische Rückfragen wirken fast ungehörig, wenn sie diese anscheinend ebenso feste wie unscharf abgegrenzte Ausgangsbasis zu verlassen drohen. Das Interesse gilt weniger dem „ob überhaupt“, dem „Warum“, dem „Wie zu begründen, wie zu definieren“ von Partizipation als dem „Wie“, der Praktikabilität von Partizipation in den verschiedensten Bereichen und mit den verschiedensten Betroffenen. Doch ist das Arbeits- und Problemfeld, das sich damit auftut, in erster Linie programmatisch bestimmt.

So mußten als Ausgangspunkt der Gruppenarbeit die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates dienen; also ein Aktionsprogramm und nicht eine Theorie von Partizipation oder ein Projekt zur Prüfung der Realisierungsmöglichkeiten eines solchen theoretischen Ansatzes. So wie diese Empfehlungen verschiedene Begründungs-, Diskussions- und Erfahrungsstränge bündeln, sind sie zum Bezugspunkt oder doch zur Folie nicht nur der bildungspolitischen, sondern auch der wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Diskussion über „die Bedingungen der Möglichkeit“ von Partizipation im Bildungswesen geworden. Ob das in gleicher Weise für die während des Kongresses noch nicht vollständig vorliegenden Arbeiten der deutsch-schwedischen Kommission gelten wird, die Mitbestimmung in Schule und Hochschule in diesen beiden Ländern untersucht hat, läßt sich noch nicht sagen; doch auch für diese Arbeiten gilt das Grundmuster der auf Empfehlungen gerichteten Erkundung, dem der Bildungsrat mit seiner Verbindung von Gutachten und Empfehlungen folgt.

Die Versuche zu zeigen, wie sich schultheoretische Rückfragen, praktizierte Partizipation und die Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen zu dieser Programmebene verhalten, brachten zugleich die Problematik einer solchen Bezugsebene an den Tag. Wenn es nicht gelingt, die bislang trotz theoretischer Einzelarbeiten – insbesondere auch der Rechts- und Politikwissenschaft – noch fehlende theoretische Bezugsebene zu

gewinnen und im Zusammenhang damit Erfahrungsräume systematisch zu konstituieren, wird sich die Programmatik verselbständigen und als Theorie- wie als Praxisersatz leerlaufen.

Einige Symptome einer solchen unerwünschten Entwicklung wurden immer wieder aufgewiesen. Zu ihnen gehört die Globalisierung der Partizipationsforderung, die das Problem des Verhältnisses von Entscheidungen unterschiedlicher Art und Reichweite zu Rahmenbedingungen und Qualifikation für Partizipation und zur Bestimmung der zu Beteiligten verdeckt. Ein Beispiel dafür ist das Stereotyp Lehrer-Eltern-Schüler in der Curriculumdiskussion.

Dieser Tendenz zur Globalisierung korrespondiert die zur Verwendung von Erfahrungen und Argumenten als bloßen Versatzstücken. Zum Beispiel ist es ebenso richtig, daß man an der Verwaltung immer scheitern muß, wie daß die von ihr eröffneten Möglichkeiten nicht wahrgenommen werden. Daß diese beiden Feststellungen die Ungeklärtheit des Verhältnisses von Partizipation und Delegation signalisieren könnten, kann nicht bemerkt werden, solange sie je einzeln Positionen festigen müssen.

Beide Tendenzen verstärken das Argumentationsmuster: Selbstverständlich halte ich Partizipation (Mitbestimmung, Demokratisierung) für unbedingt nötig; leider läßt sie sich nicht durchsetzen; schuld daran ist – ein abwesender Dritter, meist die nächsthöhere Instanz.

Die Arbeitsgruppe versuchte nicht, die Punktualität vorliegender Theoriestücke und Praxiserfahrungen und die Tendenzen zur Globalisierung und Ideologisierung auf der programmatischen Ebene mit einem allgemeinen theoretischen Bezugsrahmen zu überwölben. Es wurde auch keine wissenschaftstheoretische Diskussion darüber geführt, wie ein solcher zu gewinnen sei, obwohl allein die Definitionsprobleme von Partizipation und die Probleme der notwendigen Interdisziplinarität einer Partizipationstheorie Stoff genug dafür geboten hätten. An den Fragen und Forschungsdesideraten läßt sich jedoch Übereinstimmung darüber ablesen, daß ein solcher Bezugsrahmen ohne eine systematische Prüfung von Realisierungsbedingungen für Partizipation auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen nicht zu entwickeln ist. Ohne daß Handlungsforschung damit zum verbindlichen (und die Arbeitsgruppe verbindenden) Paradigma gemacht worden wäre, ging es um die Konstituierung eines wissenschaftlichen Arbeitsfeldes durch die Konstituierung von systematischen Erfahrungsmöglichkeiten im Vollzug, zunächst weniger an unterschiedlichen Definitionen von Partizipation als an „Klassen“ pädagogischer Entscheidungen orientiert. Die Dimensionen des Erfahrungsgewinns und der Erfahrungsverarbeitung wären die – hypothetischen – Dimensionen der Theoriediskussion, die ihren Zusammenhang ebenso zu klären wie herzustellen hätte.

Es gehört zu den Stärken der Diskussion, daß sie sich zur schnellen Konstruktion auf der hier skizzierten Ebene nicht hinreißen ließ.

Schon die Anlage der Diskussion zielte auf Beschränkung: es standen nicht alle Partizipationsfelder und -forderungen im Bildungswesen zur Debatte, sondern Partizipation am Curriculumprozeß, bezogen auf die Schule. Die ersten Diskussionsrunden erwiesen, wie schwierig es auch für diesen begrenzten Problembereich ist, die vorhandenen Ansätze und Informationen zu verarbeiten. Die Knotenpunkte der programmatischen Diskussion lassen sich relativ leicht erkennen. Ebenso klar zeichnen sich die Schwerpunkte bildungspolitischer Aktivitäten ab: der Entscheidungsprozeß auf der Richtlinienebene und die Beteiligung der Parlamente und der organisierten Öffentlichkeit an ihm. Die Erfahrungsberichte der Richtlinienmacher sind kaum noch zu überblicken; die Erfahrungsberichte aus schulnaher Curriculumentwicklung oder der Verbindung von Lehrer-

fortbildung und Curriculumarbeit mehrten sich. Sie alle handeln auch von Partizipationsproblemen, thematisieren sie jedoch nicht systematisch. Und der Versuch, diese Informationen und Beobachtungen aus dem Erfahrungsfeld der Diskussionsteilnehmer auf die programmatische Diskussion zu beziehen, zeigte, daß diese eben dafür nicht genügend Anhaltspunkte bietet: sie fordert die aus ihrem spezifischen Aufgabenzusammenhang gelösten Versatzstücke; nötig wären jedoch Bezugspunkte, um die jeweilige relative, d.h. auf eben diesen Aufgabenzusammenhang ebenso wie auf allgemeine Postulate bezogene Bedeutung positiver und negativer Erfahrungen, stützender und kritisierender Argumente kenntlich zu machen.

Die Frage nach Forschungsansätzen und Forschungslücken, nach möglichen Zugriffen, ihrer Begründung und Reichweite, die Frage nach dem Dreiecksverhältnis von Partizipationstheorie, Partizipationsprogrammatik und Partizipationspraxis zog sich deshalb zunächst zusammen zu der einen Frage nach den Möglichkeiten systematischer Erfahrungsdokumentation und -verarbeitung. Diese wurde im Fortgang der Diskussion allmählich entfaltet, zunächst in dem Versuch, die am häufigsten wiederkehrenden Rückfragen an die Referenten zu ordnen und die häufigsten Stoßseuffer in Fragen umzumünzen.

So kristallisierte sich die Forderung nach Fallstudien heraus, in denen Partizipation als Ziel wie als Bedingung auf genau umschriebene Aufgaben bezogen erscheint und spezifisch begründet wird. Sie sollten die Reichweite und Qualität der Partizipationsakte der verschiedenen Beteiligten sichtbar machen (die formale und inhaltliche Spannweite von „Information“ bis zu „Sitz und Stimme“); sie sollten weiter Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmöglichkeiten für die Beteiligten aufweisen, ferner den Zeitaufwand. Dabei käme es darauf an, sowohl die Beziehung zu institutionellen Rahmenbedingungen als auch den Prozeß des Heruntertransformierens allgemeiner Programme oder Partizipationstheoreme zu beschreiben. Auf diesen Dimensionen wären dann das Verhältnis antizipierter Schwierigkeiten zu tatsächlich aufgetretenen sowie Art und Umfang von Korrekturen der ursprünglichen Pläne zu zeigen¹.

Solche Fallstudien könnten zur genaueren Unterscheidung von Entscheidungsebenen und damit Partizipationsreichweiten und -qualitäten dienen (gerade in bezug auf einen vielstufigen Curriculumprozeß von Rahmenrichtlinien bis zum Unterricht). Die ebenso gewichtigen wie ideologieanfälligen Argumente des Mißverhältnisses von Aufwand und Ertrag und von formal zugeschriebener und inhaltlich gedeckter Kompetenz würden besser bearbeitbar; ebenso der Hinweis auf ungenutzte „Freiräume“ bei fortdauernden Klagen über systematische, nicht aufhebbare Blockierungen durch institutionelle, im Schulrecht verankerte Traditionen. So könnten Elemente einer Voraussetzungsanalyse von Partizipation gewonnen werden.

Insgesamt scheint erst auf der Basis solcher Fallstudien die genauere Lokalisierung von spezifischen Problemzonen (auch im Verhältnis zu verschiedenen Theoremen) und eine Überprüfung bestehender Lösungsansätze auf ihre Tragfähigkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit möglich. Denn die im einzelnen genannten Fragen haben zwar gemeinsam das Bedürfnis nach „Realitätskontrolle“ und sie konzentrieren sich um bestimmte neuralgische Punkte, aber ihr systematischer Zusammenhang ist prekär und sie

¹ Diesen Forderungen korrespondierte die Bereitschaft der Teilnehmer zu entsprechenden Erfahrungsberichten und zum Erfahrungsaustausch; als Kontaktstelle steht D. KNAB, Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Kardinal-von-Galen-Ring 45, 4400 Münster, zur Verfügung.

entspringen nicht je bestimmten theoretischen Zugriffen. Solche neuralgischen, des systematischen Erfahrungsgewinns sehr bedürftige Punkte scheinen das „Sachverstandsargument“, das „Aufwands-“ oder „Effektivitätsargument“ sowie die Unterscheidung der verschiedenen jeweils beteiligten Gruppen (insbesondere der Eltern, der Schüler und der Lehrer) nach ihren spezifischen Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten.

Eine theoretische Fragedimension zeichnete sich allerdings durchgehend ab: die Ambivalenz von Partizipation.

Diese Ambivalenz tritt in verschiedenen Formen in Erscheinung, auf ganz verschiedenen Ebenen, beginnend mit der definitorischen. Ist Partizipation – der Begriff wurde in der Diskussion bewußt „als Oberbegriff für alle Formen der Beteiligung, der Mitbestimmung, Mitwirkung und Mitarbeit“ (REUTER 1975) benutzt und offengehalten – eine primär politische oder eine pädagogische Kategorie? Beruht ihre Übernahme stärker auf der faktischen Verzahnung der gesellschaftlichen Subsysteme, die eine allmähliche (verspätete) Demokratisierung auch des Bildungswesens erzwingt, oder auf der Konkretisierung anthropologisch fundierter pädagogischer Postulate? Berührt der erste Aspekt mehr die Entscheidungsprozesse für die Schule und in der Schule, der andere mehr Partizipation(s-fähigkeit) als Unterrichtsziel? Ist nicht die Verschränkung beider Aspekte das Kernproblem – ein Problem, das eben nicht durch „Entflechtung“ gelöst werden darf?

Widerstreitet Partizipation im Unterricht wie bei den ihm vorausliegenden Entscheidungen als Vehikel von Individualisierung und Autonomisierung nicht eben dem Gleichheitsanspruch, dem sie als Vehikel der Mitentscheidung dient?

Ist sie nicht notwendig zugleich Hemmfaktor wie ein Mittel, Entscheidungen zu befördern – insbesondere Entscheidungen über Innovationen –, ein integrierendes und ein desintegrierendes Element? Beispiele dafür lassen sich gerade anhand der Partizipation von Eltern, etwa in Modellschulen, in großer Zahl finden.

Muß Partizipation nicht ebenso Herrschaft legitimieren wie sie Herrschaft abbaut – im doch auf „Lernen“ zielenden Verhältnis von Lehrern und Schülern ebenso wie in der Bildungsplanung? Wieweit kann sie dabei dem Verdikt entgehen, weniger selbständige Teilhabe an Entscheidungen als subtilere Funktionalisierung und Manipulation zu bewirken? Kann die Bindung an bestimmte inhaltliche Ziele diese Denaturierung verhindern?

Der Versuch, diese Spannung zum einen oder anderen Pol hin aufzulösen, indem jeweils nur einer der beiden Aspekte als „echte“ Partizipation anerkannt wird, versagt offenbar. Nötig scheint zunächst eine differenziertere Phänomenologie der Ambivalenzen von Partizipation. Sie könnte die Basis bilden für eine Unterscheidung von Ambivalenzen, die für Partizipation im Bildungswesen konstitutiv sind, und Ambivalenzen, die als Folge von Partizipationsbedingungen auftreten, die verändert werden müssen. Anders scheint die Unterscheidung von unaufhebbarer Ambivalenz und politisch ausmünzbarer Ambiguität von Partizipation kaum möglich, scheinen die gegenwärtigen system- und gesellschaftskritischen Globalverdikte nicht zu überwinden.

Hier ist zugleich ein Punkt, an dem das generelle Theoriedefizit besonders spürbar wird: Über tentative Fragen ist die Diskussion noch nicht hinausgediehen. Nur eine weitere Präzisierung der Fragen wird über die allzu präzisen Antworten, mit denen die Programmdiskussion bestritten wird, hinausführen.

Literatur

Die folgenden Hinweise müssen sich auf Titel beschränken, in denen Partizipation im Bildungswesen ausdrücklich thematisiert wird. Doch würde auch die gesamte Diskussion über Richtlinien- und Lehrplanentwicklung, über schul- bzw. praxisnahe Curriculumentwicklung, über Unterricht(splanung) sowie über Schüler- und Elternarbeit, ebenso über Innovationsforschung in diesen Zusammenhang gehören.

a) Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates:

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973;

ferner sind heranzuziehen:

Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973. – Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Stuttgart 1974.

b) Überblick (mit Literaturhinweisen) über die Diskussion der Empfehlungen und über die seitherige Entwicklung der Gesetzgebung:

NEVERMANN, K.: Reform der Schulverfassung. Zwischenbilanz der Tendenzen in Diskussionen und Kodifikationen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 23 (1975) 7, S. 200–214.

REUTER, L.-R.: Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung. Analyse und Kritik der Gesetzentwürfe und Gesetzgebung zur „Demokratisierung der Schule“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1975) Bd. 2.

REUTER, L.-R.: Curriculare Partizipation im Schulsystem. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 24 (1976) 8/9, S. 248–254.

c) Weitere Literatur:

ALEMANN, ULRICH v. (Hrsg.): Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung. Problemstand und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung. (Studienbücher zur Sozialwissenschaft 19) Opladen 1975.

AUERNHEIMER, GEORG/DOEHLEMAN, MARTIN: Mitbestimmung in der Schule. München 1971.

BAUMERT, J./RASCHERT, J.: Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch praxisnahe Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 887–912.

BESSOTH, R.: Schulaufsicht und Partizipation. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 867–886.

DANNE, W.: Partizipation in der Schule – Idee und Wirklichkeit. In: Neue Sammlung 15 (1975) 1, S. 66–81.

DIETZE, L.: Mitbestimmung als Strukturprinzip der demokratischen Schulreform. Hannover 1974.

FISCHER, W.: Die verselbständigte und partizipatorische Staatsschule des Deutschen Bildungsrates. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974) S. 171–186.

FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.

GALAS, D.: Autonomie und Partizipation. In: Die Deutsche Schule 66 (1974) S. 494–498.

GIRSCHNER, W.: Selbst- und Mitbestimmung als Steuerungsprobleme im Schulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 839–864.

GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.): Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 5 Bde., 1973ff.

GOLDSCHMIDT, D.: Mitbestimmung im Bildungssystem in Schweden – ein Vorbild? In: Die Höhere Schule 26 (1973) S. 230–236.

HARDER, W.: Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommission Laborschule/Oberstufenkolleg. Stuttgart 1974.

HENTIG, H. v.: Konsens Theorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. In: Neue Sammlung 13 (1973) S. 265–283.

KELL, A.: Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe. München 1973.

KUHLMANN, C.: Curriculare Entwicklung aus der Sicht der Bildungsverwaltung. In: Neue Sammlung, 15 (1975) S. 508–519.

MEYER, F. (Hrsg.): Demokratie in der Schule. Berlin 1973.

NEVERMANN, K.: Die zweifache Ambivalenz von Partizipation. In: Gesamtschule 7 (1975) 5, S. 40.

NEVERMANN, K.: Partizipation: Produktivkraft oder Zeitverschwendung? In: Schulmanagement (1976) 1, S. 47–50.

OECD: Participatory Planning in Education. Paris 1974.

RICHTER, I.: Selbständigkeit und Partizipation. In: betrifft:erziehung 6 (1973) 12, S. 53–56.

RICHTER, I.: Grundgesetz und Schulreform. Weinheim 1974.

SIEKAUP, W.: Autonomie und Partizipation der Schule – Kritische Bemerkungen aus der Sicht der Schulpraxis. In: Die Deutsche Schule 67 (1975) 2, S. 130–134.

SIEKAUP, W.: Das Modell der verselbständigten und partizipatorischen Schule. Stellungnahme zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats aus der Sicht der Schulpraxis. In: Wirtschaft und Erziehung. März 1974, S. 66–72.

WESTPHALEN, KLAUS: Autonomisierung und Partizipation? In: Die Höhere Schule 26 (1973) 2, S. 37–39.

Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen*

Aktualität und Problematik des Themas „Beratung“

Das Thema der Arbeitsgruppe steht derzeit im Mittelpunkt von aktuellen Diskussionen und Planungen. Im Gefolge der bildungspolitischen Empfehlungen und entsprechender Vorschläge zur Beratung (vgl. vor allem die Ausführungen im „Strukturplan“, ferner im „Bildungsgesamtplan“ und den Beschluß der Kultusministerkonferenz 1973 zur „Beratung in Schule und Hochschule“) gehen die einzelnen Länder derzeit daran, die genannten Empfehlungen zu realisieren. In diesen Zusammenhang gehören die derzeit laufenden Planungen und Modellvorhaben zur Ausbildung von Beratungslehrern in einzelnen Bundesländern, die Vorbereitung eines Fernstudienlehrgangs Beratungslehrer durch das Deutsche Institut für Fernstudien, die schlagartig einsetzende Welle von Veröffentlichungen zum Thema¹.

Bezeichnend für die derzeitige Situation ist, daß sich die Planungen sehr stark auf die Verbesserung der schulischen Beratung beschränken, daß sie ferner die institutionell vorgesehenen Lösungen, wie sie sich beispielsweise in den Empfehlungen der Kultusminister niederschlagen, mehr oder weniger unbefragt zur Basis nehmen und schließlich auch die Problematik der Rückwirkungen institutioneller Lösungen auf das Erziehungsfeld nur begrenzt bzw. kaum reflektieren.²

* Arbeitsgruppenleiter: WALTER HORNSTEIN

Referenten: KURT AURIN, PETER BARKEY, KURT HELLER, NORBERT GRODDECK, VOLKER KRUMM, GABRIELE LISCHKE-NAUMANN, LOTHAR R. MARTIN, ULF W. SCHMITT und CHRISTOPH WULF.

1 Vgl. dazu vor allem: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Febr. 1970, Abschnitt über „Beratung im Bildungswesen“, S. 91f.; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan Bd. I und II, Stuttgart 1973, Abschnitt über „Beratung im Bildungswesen“, Bd. I, S. 24ff.; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973 zur Beratung in Schule und Hochschule. In: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Loseblattsammlung, Schriftleitung: P. SEIPP und A. FÜTTERER, Neuwied/Rh. o. J. Wichtige Impulse zum Ausbau des Beratungswesens sind nicht nur von den im Text genannten Instanzen sondern auch von internationalen Gremien ausgegangen. Am wichtigsten in diesem Zusammenhang die Expertenkonferenz der UNESCO in Hamburg (1971), die detaillierte Empfehlungen ausgesprochen hat.

2 Als Auswahl zur Beratungsliteratur sei hingewiesen auf folgende Veröffentlichungen: AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K.: Bildungsberatung – Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1973 (Internationale pädagogische Studien 31 des UNESCO-Instituts für Pädagogik, Hamburg); BARCLAY, J. R.: Foundation of counseling strategies. New York, London, Sidney, Toronto 1971; CUNNINGHAM, PETERS, H. J.: Counseling theories. A selective examination for school counselors. Columbus (Ohio) 1973; FUNKKOLLEG Beratung in der Erziehung. Veranstaltet von: Süddeutscher Rundfunk, Hessischer Rundfunk, Saarländischer Rundfunk, Südwestfunk, Radio Bremen, Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen, und den Volkshochschul-Landesverbänden Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, den Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Bremen,

Vor diesem Hintergrund lag es nahe, in einer Arbeitsgruppe zum Thema Beratung derzeit vorhandene Planungen und Diskussionen unter dem Rahmenthema des Kongresses zu erörtern, die in den Planungen und derzeit diskutierten Lösungsvorschlägen enthaltenen konzeptionellen Vorstellungen freizulegen und miteinander in Diskussion zu bringen. Vor dem Hintergrund des Kongreßthemas lag es nahe, die Frage in den Mittelpunkt zu stellen, wie die jeweiligen organisatorischen Lösungen der Beratungsaufgabe Interaktion und Verlauf, Zielrichtung und Ergebnisse von Beratung bestimmen und festlegen.

Fragen folgender Art boten sich dabei zur Diskussion an:

- Die Frage des Verhältnisses von Organisation der Beratung und Struktur bzw. Verlauf des Beratungsprozesses; in welcher Form und in welcher Richtung sind Beratungsprozesse durch jeweilige Organisationsformen festgelegt?
- In welchen theoretischen Konzepten ist dieser Zusammenhang zwischen „Organisation“ und „Interaktion“ in der Beratung zu fassen? Welche Dimensionen müssen in einem solchen Zusammenhang aufgeklärt und einbezogen werden?
- Welche Möglichkeiten hat Beratung unter vorgegebenen organisatorischen und institutionellen Bedingungen? Welchen Handlungsspielraum hat der Berater?
- Wie bestimmt die Organisation der Beratung die Probleme des Ratsuchenden? Welche Problemlösungen sind im Rahmen jeweiliger organisatorischer Kontexte möglich? Welche Rolle spielt dabei das professionelle Wissen des Beraters?

Hauptdiskussionspunkte

Die Beiträge und Diskussionen konzentrierten sich auf drei Schwerpunkte, die im nachfolgenden dargestellt werden sollen:

Schwerpunkt I bezog sich dabei auf die Problematik des Ausbaustandes und der Organisation schulischer Beratungsdienste. Welche Rolle kann dabei der Lehrer spielen? Wie kann die Zusammenarbeit mit Beratungsdiensten aussehen? Welche Voraussetzungen für qualifizierte Beratungsarbeit müssen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern geschaffen werden? (HELLER).

In den gleichen Zusammenhang gehört die Übersicht über den Stand des Ausbaus der schulischen Beratungsdienste in der Bundesrepublik, den AURIN auf der Grundlage einer

Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland sowie den wissenschaftlichen Hochschulen der beteiligten Länder unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Walter HORNSTEIN, Prof. Dr. Reiner BASTINE, Prof. Dr. Helmut JUNKER, Prof. Dr. Christoph WULF. Studienbegleitbriefe 1 ff. hrsg. vom DIFF Tübingen (Beltz-Verlag) Weinheim, Basel 1975/76. HELLER, K. (Hrsg.) u. Mitwirkung v. ROSEMAN, B.: Handbuch der Bildungsberatung in drei Bänden. Stuttgart 1975/76; HORNSTEIN, W.: Beratung in der Erziehung – Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1976; JUNKER, H.: Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit. München 1973. MARTIN, L. R.: Bildungsberatung in der Schule. Konzeptionen, Praktiken und Erfahrungen in den USA, England und der BRD. Bad Heilbrunn/Obb. 1974. RÜCKRIEM, G., SREY, T.: Beratung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (I), Zeitschrift f. Demokratische Erziehung 6/1975. STONE, S. C., SHERTZER, B. (Hrsg.): Counseling and guidance monograph series. New York et al. 1968ff. (20 Bände). STEFFLER, B., GRANT, W. H.: Theories of counseling. New York 1972; WEINBERG, C.: Social foundations of educational guidance. With contributions by NASATTO, B., SPEIZMANN, W. L., MCHUGH, P. New York, London 1969.

eben abgeschlossenen Erhebung gab. Schließlich formulierten N. GRODDECK und Chr. WULF einige kritische Rückfragen an die Planungen im Bereich der Schule.

Der *zweite Schwerpunkt* war mehr theoretischer Art. P. BARKEY stellte Zielsetzung und theoretische Begründung einer auf Unterricht bezogenen pädagogischen Problemanalyse mit Zielrichtung Beratung in den Vordergrund, während L. R. MARTIN sich dem Problem einer pädagogischen Theorie der Beratung widmete.

Der *dritte Schwerpunkt* entwickelte sich an der Problematik der Ausbildung im Hinblick auf Beratung. V. KRUMM stellte ein Ausbildungsprojekt vor, das Hauptfachpädagogen die für Beratung erforderliche Kompetenz vermitteln und ihnen damit zugleich ein Berufsfeld öffnen soll, das bisher fast ausschließlich von Psychologen besetzt wird. Auch dabei eine kritische Position: In dem Beitrag von U. W. SCHMIDT/G. NISCHKE-NAUMANN wird kritisch die Perspektive einer „entprofessionalisierten Beratungstätigkeit an Schulen“ entwickelt.

Der nachfolgende Text enthält die Hauptpunkte der Erörterungen der Arbeitsgruppe. Der Berichtersteller hat versucht, eine Form zu finden, die weniger protokollmäßig den Verlauf skizziert und nachzeichnet, als mehr problemorientiert diejenigen Punkte herausstellt, die für Problem- und Diskussionsstand zum Thema Beratung wichtig sind. Die von den Referenten beigegebenen Texte sind dabei jeweils kenntlich gemacht.

I. Zur Problematik schulischer Bildungsberatung – Planungen, Konzepte, Kritik

Die Diskussion zu Fragen der Beratung im Bereich der Erziehung hat sich in jüngster Zeit sehr stark auf den Bereich der Schule konzentriert. Die eingangs erwähnten Beschlüsse und Empfehlungen haben dazu geführt, daß in nahezu allen Bundesländern entsprechende Planungen in Gang gekommen sind. Dabei ist häufig die Frage, wie denn nun die Lehrer, als die unmittelbar in der alltäglichen Schul- und Erziehungsarbeit Stehenden Aufgaben der Beratung wahrnehmen und wie sie darin mit den Beratungsdiensten zusammenarbeiten können, ausgeklammert geblieben.

Der nachfolgende Beitrag von K. HELLER beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle der Lehrer als Berater spielen kann. Er geht davon aus, daß Bildungsberatung zu einem „konstitutiven Element des Bildungssystems geworden ist“ (HELLER) und daß Bildungsberatung sowohl „systembezogene“ wie „soziale versus individuumbezogene“ Funktionen hat. Zu den systembezogenen gehören Prinzipien wie diejenigen der Individualisierung, der Unterrichtsdifferenzierung, der Durchlässigkeit und der Sicherung von Innovationen. Bezogen auf gesellschaftspolitische und individuumzentrierte Leitziele hat Bildungsberatung eine „sozialintegrative“ Funktion, ferner eine „ökonomische“ (indem falsche Entscheidungen vermieden werden) sowie eine „augmentative“ (indem optimale Formen von Selbstverwirklichung ermöglicht werden³).

Vor diesem Hintergrund kommen dem Lehrer im Rahmen seiner pädagogischen Arbeit nach HELLER folgende Aufgaben zu:

1. Lern-, Erziehungs- und Systemberatung

³ Siehe zu diesem ganzen Komplex ausführlicher die Ausführungen von HELLER im Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Stuttgart 1975.

2. Schullaufbahnberatung

3. Einzelfallhilfe bzw. Individualberatung

Dazu im einzelnen:

1. Lern-, Erziehungs- und Systemberatung als Tätigkeitsaspekte des Lehrers (HELLER)

Lern- und Erziehungsberatung haben unterstützende Funktion der unterrichtlichen bzw. erzieherischen Arbeit in und außerhalb der Schule. Als konkrete Aufgaben können etwa folgende Tätigkeitsaspekte des Lehrers angeführt werden:

- *Information* von Schülern und Eltern über wichtige Lernbedingungen, wobei die besondere Situation der betr. Schulklasse, der jeweiligen Lern- und Erziehungsziele Berücksichtigung finden müßten. Dem Lehrer als Erziehungs- und Lernexperten obliegt es, allen am Erziehungs- und Bildungsprozeß seiner Schüler Beteiligten notwendige Einsichten zu vermitteln, um somit eine optimale Lernumwelt zu ermöglichen.
- Darauf aufbauend können *Handlungsvorschläge* für Schüler, Eltern und Lehrer (Kollegen) erarbeitet werden, die die familiäre und schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit fördern. Dazu gehört auch der Aufweis wichtiger *Rahmenbedingungen* für das Lernen: z. B. Arbeitshaltung, Konzentration, Interessenweckung, Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit, aber auch Bereitstellung von Lernhilfen und Optimierung „äußerer“ Lernbedingungen (z. B. feste Studierzeiten, Arbeits- bzw. Spielpausen).
- Beratung der Eltern und ggf. Information der Schüler über Vor- und Nachteile bzw. Konsequenzen der verschiedenen *Erziehungspraktiken, Unterrichtsmethoden* u. ä., die freilich ohne eingehende Diskussion und entsprechenden Konsensus in bezug auf die Erziehungs- und (Grob-)Lernziele kaum den erhofften Erfolg zeitigen werden. Auch hier hätte der Lehrer, der gegenüber der Mehrzahl der Eltern einen Vorsprung an Wissens- und Handlungskompetenz mitbringt, die Aufgabe, Problemeinsicht durch konkrete, aus der Klassen- oder individuellen Schülersituation gewonnene Handlungsanalysen zu entwickeln.
- Schließlich muß die Bedeutung der *Effizienzkontrolle* schulischer Bildungsbemühungen betont werden. Zwei Aufgabenfunktionen der *Lernleistungskontrolle* sollen hier beispielhaft angesprochen werden: die Leistungsbeurteilung im Dienst der *Unterrichtsorganisation* und *Unterrichtsanalyse* sowie die Leistungsbeurteilung als Funktion *individueller Schülerberatung*.

Im ersten Falle erhält der Lehrer selbst wichtige Informationen über seine Lehrerfolge und somit die notwendige Rückmeldung für die (weitere) didaktische Unterrichtsplanung, etwa notwendige Förderprogramme, Intensivierung der Übungsphase usw. Diese „Auto-Evaluierung des Lehrers“ kann die „Auto-Evaluierung des Schülers“ gegenübergestellt werden. Gemeint ist damit die Möglichkeit des Schülers bzw. seiner Eltern, anhand der Leistungsprüfergebnisse sich über eigene Lernfortschritte vs. Lerndefizite zu informieren. Entsprechende Erkenntnisse sind besonders im Hinblick auf rechtzeitiges pädagogisches Handeln, etwa gezielte Lernhilfen oder Fördermaßnahmen, relevant. Auch hierin muß der Lehrer die Schüler und Eltern, ggf. seine Lehrerkollegen (z. B. wenn ein Nachfolger die Klasse übernimmt) beraten.

Während sich die bisher besprochenen Beratungsaufgaben mehr oder weniger direkt auf Personen beziehen, richtet sich die *Systemberatung* auf Organisationsformen (z.B. der Schule als System) und institutionalisierte, d.h. institutionell bedingte Verhaltensmodi (z.B. aus Verwaltungsstrukturen resultierende fixe Gewohnheiten, Stile sozialer Interaktion u.ä.). Nach GAUDE⁴ dient Systemberatung gleichermaßen der *Optimierung* bestehender Strukturen oder Prozesse und der Innovation im Bildungswesen, etwa durch Beratung für Modellschulen oder bei Fragen der „inneren“ Bildungsreform (Curriculum-revision, Unterrichtsdifferenzierung usw.). Die Aufgaben der Systemberatung erstrecken sich somit auf das Problemfeld der Planung, der Realisierung, der Evaluation und der Modifikation bzw. Revision.

Die von GAUDE eingeführte Unterscheidung in „externe“ und „interne“ Systemberatung weist auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrer-Beratern bzw. Beratungslehrern (Lehrer mit zusätzlich erworbener Beratungsqualifikation) einerseits und Schulpsychologen bzw. Bildungsberatern (Vollzeitberatern) andererseits hin. Eine solche Zusammenarbeit von interner und externer Schulberatung ist freilich auch im Hinblick auf die oben genannten Aufgabenfunktionen der Lern- und Erziehungsberatung fallweise notwendig, wie ja überhaupt die einzelnen Beratungsaspekte nicht als isolierte Einheiten oder unabhängige Funktionen betrachtet werden dürfen.

2. Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers

Die Frage der Schullaufbahn stellt sich sowohl im traditionellen, vertikal gegliederten Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in modernen Gesamtschulsystemen. Insbesondere an den Nahtstellen des Schulsystems ergibt sich für Schüler und Eltern das Problem, den jeweils (individuell) angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die „Angemessenheit“ gewöhnlich die zu bestimmende Erfolgswahrscheinlichkeit im fraglichen Bildungsgang verwendet.

Selbst wenn ein schulinterner Beratungsdienst (z.B. ein Schulpsychologe für die betr. Schule) zur Verfügung steht, muß der Klassen- oder Fachlehrer immer wieder eine Antwort auf die Frage der Schuleignung jedes einzelnen Schülers finden. Häufiger ist jedoch der Lehrer bei dieser Entscheidung ganz auf sich allein angewiesen. Jeder Lehrer muß deshalb nur über die wichtigsten Probleme und Ergebnisse der Begabungsforschung informiert sein, er muß darüber hinaus wenigstens so weit mit diagnostischer Wissens- und Handlungskompetenz ausgestattet sein, daß er in der Lage ist, Schülern und Eltern fundierte Schullaufbahneempfehlungen zu erteilen. Daraus resultiert für den (angehenden) Lehrer die Notwendigkeit, sich eingehend mit den methodischen Problemen der *Begabungsdiagnose* und der *Schulleistungsprognose* (Prognose des Schulerfolgs) zu befassen.

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort mehr nach „innen“, d.h. in den Unterricht bzw. das didaktische Handeln, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer treffsichere (Testleistungs-)Kriterien, um z.B. angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, den Wechsel zwischen verschiedenen Lerngruppen usw. zu erhalten. Ferner sind im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion der Schulabschlußqualifikation zweckmäßige Wahlpflicht-Fächerkombinationen vorzuschlagen. Neben der Schulleistungsanalyse und der Begabungsdiagnose gewinnt die *Bildungsinformation* vorrangige Bedeutung.

⁴ GAUDE, P.: Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Stuttgart 1975, S. 571ff.

3. Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers

Die sog. Einzelfallhilfe oder psychologische Individualberatung durch Lehrer ist angesichts der derzeitigen Ausbildungssituation (mit relativ geringen Studienanteilen in Psychologie) sehr problematisch. Der Lehrer – auch der Beratungslehrer – wird deshalb in der Regel nur bei „leichteren“ Problemfällen (z. B. individuellen Lernschwierigkeiten, partiellen Lernleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten u. ä.) untersuchend und beratend tätig werden können und selbst nur eingeschränkt bzw. in engem Kontakt zum schulpsychologischen Dienst. Wichtigste Aufgabe des Lehrers wird dabei die *Identifikation* entsprechender Problemfälle sowie ggf. die *Vermittlung fachkundiger Beratungshilfen* sein. Die Fähigkeit, Problemfälle an den Schulpsychologen, die schulinterne vs. -externe Bildungsberatungsstelle, die Erziehungsberatungsstelle, den staatl. Gesundheitsdienst oder auch an pädagogische Spezialeinrichtungen bzw. sonderpädagogische Beratungsstellen zu delegieren, erfordert wiederum gewisse Grundkenntnisse über diese Einrichtungen und ihre Tätigkeitsmerkmale vom beratenden Lehrer. Daraus ergeben sich bestimmte Forderungen an die Lehreraus- und -fortbildung, die kurz skizziert werden sollen.

Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung

Unter dem Anspruch, Lehrer aller Schulstufen und -formen auf die beschriebenen Aufgaben der Schulberatung vorzubereiten, stellen sich folgende *Grundforderungen* im Hinblick auf die Ausbildung bzw. berufliche Fortbildung:

1. Ausreichende erziehungswissenschaftliche Grundbildung *aller* Studierenden, die ein Lehramt an der Schule anstreben. Dabei müßten im Hinblick sowohl auf die allgemeinen Aufgabenfunktionen des Lehrers als auch die besonderen Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale der Schulberatung vor allem psychologische und pädagogische Studieninhalte genügend breit und intensiv Berücksichtigung finden. Entsprechende Curriculumvorschläge wurden andernorts unterbreitet⁵.
2. Für diejenigen Lehrer, die sich schwerpunktmäßig mit der Beratung in der Schule befassen, erlangt der Themenkomplex „Schülerbeurteilung und Bildungsberatung“ zentrale Bedeutung. Schultests und andere diagnostische Verfahren der Schülerbeurteilung (einschließlich testtheoretischer Grundlagenkenntnisse), Probleme und Verfahren der Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde (Gutachtenerstellung und -übermittlung), relevante Beratungsverfahren (Beratungsgespräch, Verhaltenmodifikation in der Schulberatung) sowie Probleme der Begabungs- und Bildungsförderung, aber auch Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen gehören zum unbestreitbaren Repertoire der Lehrer- bzw. Beratungslehrerausbildung. Die einzelnen Beurteilungs- und Beratungsverfahren müßten in entsprechenden Praktikumsveranstaltungen bzw. Trainingsseminaren eingeübt werden. Nur kontrolliert vermittelte Handlungskompetenzen werden den Lehrer vor der Gefahr des Dilettantismus bewahren.
3. Schließlich wäre für den Lehrer allgemein und den in besonderer Weise Beratungsfunktionen übernehmenden Lehrer eine *permanente Weiterbildung* zu fordern. Diese sollte nach PORTMANN und STARK⁶ praxisnah und praxisbegleitend sein. Es müßten flexible Fortbildungsprogramme entwickelt werden, deren Inhalte „an den tatsächlichen Aufgaben, die an die Beratung gestellt werden, orientiert“ sind. Dem vom Deutschen Institut für Fernstudien zur Zeit vorbereiteten

5 Siehe Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Stuttgart 1975, S. 262ff., (HELLER), 296ff. (PFISNER), 311ff. (STOBBERG).

6 PORTMANN, R., STARK, R. G. et al.: Beratungsmodelle in Gesamtschulen. Projektgruppe Leistungsmessung in Gesamtschulen. Frankfurt/M. 1975, S. 99.

Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ kommt unter dieser Perspektive besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus müßten länderseitig Initiativen ergriffen werden, um angehende oder bereits beruflich tätige Lehrer und Diplom-Pädagogen (mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik) für die Aufgaben der Schulberatung zu gewinnen und entsprechend vorzubereiten. Erste Überlegungen dazu sollen diese Ausführungen beschließen.

Strukturelle und organisatorische Überlegungen zum Aufbau der Schulberatung⁷.

Ad hoc – Maßnahmen zur Sicherung der Schulberatung durch Lehrer

Um Lehrer auf die skizzierten Beratungsaufgaben vorzubereiten, erscheint ein doppelter Ansatz zweckmäßig: die Vermittlung notwendiger Wissens- und Handlungskompetenzen über die 1. *Lehrerbildung* (I. und II. Phase) und 2. *Lehrerfort- bzw. -weiterbildung* (nach der Lehramtsqualifikation).

1. Im Rahmen des sog. erziehungswissenschaftlichen (Grund-)Studiums (I. Phase) müßten die oben skizzierten beratungsrelevanten Kenntnisse *allen* Lehramtsstudenten vermittelt werden. Vorrangiges Ziel sollte hier die Aneignung von *Wissenskompetenz* sein. Die vorliegenden Studien- und Prüfungsordnungen müßten auf beratungsrelevante Inhalte hin überprüft und ggf. einzelne Stunden-/Fächerkontingente neu festgesetzt werden.

In der II. Studienphase (Referendariat) geht es zunächst um die Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse und die Schließung etwaiger Wissenslücken. Im Zentrum der Bemühungen steht jedoch hier die planmäßige und kontrollierte Einübung grundlegender Verfahren und Techniken der Schülerbeurteilung und Bildungsberatung. Die Aneignung von *Handlungskompetenz* ist wesentlicher Bestandteil dieser Ausbildungsphase.

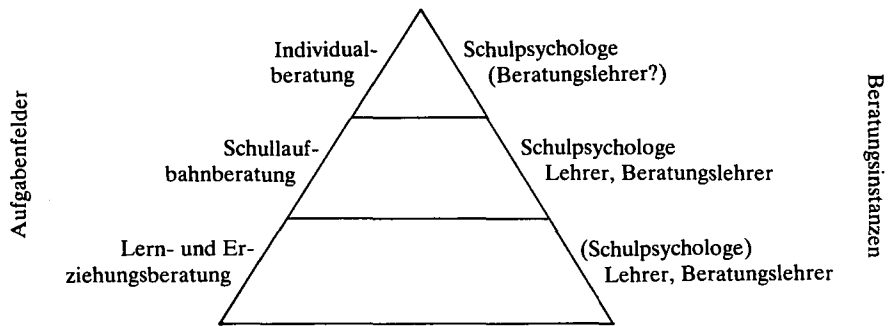
2. Nach erworbener Lehramtsbefähigung (einschließlich schulrelevanter Beratungskompetenzen) kommt es für den Lehrer in der Folgezeit darauf an, seine Kenntnisse und Fertigkeiten schrittweise zu vertiefen und zu erweitern. Dies geschieht in kontinuierlichen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, deren Themenkataloge um beratungsrelevante Inhalte ergänzt werden müßten. Da eine Kompetenzerweiterung im Hinblick auf Schulberatung für den Lehrer letztlich immer auch eine qualitative Verbesserung seiner Erziehungs- und Unterrichtsfähigkeit bedeutet, sollte die Intensivierung der Lehrerweiterbildung im Interesse aller Beteiligten (Schüler und Eltern, Lehrer bzw. Schule, Kultusverwaltung) liegen.

Bereits während der II. Ausbildungsphase, aber auch im Rahmen der Lehrerfortbildung wird man auf eine enge Kooperation mit bestehenden (Vollzeit-)Beratungsdiensten, z. B. dem schulpsychologischen Dienst, dem Bildungsberater an Gesamtschulen u.ä., Wert legen müssen. Sofern – zu einem späteren Zeitpunkt – genügend qualifizierte Beratungslehrer zur Verfügung stehen, empfiehlt es sich, diese ebenfalls an der (praktischen) Lehrerbildung zu beteiligen.

Planungsziele im Hinblick auf den Verbund „Lehrer/Beratungslehrer – Schulpsychologe/ Bildungsberater“

Die Aufgabenfelder der Schulberatung lassen sich unterschiedlichen Generalitätsebenen zuordnen, mit denen jeweils spezifische Anforderungsmerkmale bzw. verschiedene Beratungsinstanzen korrespondieren. Zugleich ist damit eine gewisse Häufigkeitsordnung der betr. Beratungsanlässe indiziert. Die Zusammenhänge werden durch folgendes Schema veranschaulicht.

⁷ Die folgenden Ausführungen basieren auf einem für den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen erstellten Gutachten d. Verf. (1975).



An der „Basis“ der Schulberatung sind vor allem Lehrer-Berater und Beratungslehrer tätig. Sie beraten in vielerlei Anlässen von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten bzw. (leichteren) Funktionsstörungen ihrer Schüler. Die *Lern- und Erziehungsberatung* ist die Domäne des Lehrers, da er wie kein anderer über Möglichkeiten der Beobachtung und des direkten Zugangs zum Schüler, dessen Eltern und anderen wichtigen Kontaktpersonen verfügt. Entsprechende Auffälligkeiten werden deshalb von ihm relativ leicht und schnell erkannt, noch bevor sie zu massiven Verhaltensstörungen führen (können). Nur in Ausnahmefällen, etwa wenn die ganze Schulklasse verhaltensauffällig wird, muß der Schulpsychologe hier eingreifen (... Aufgabe der Systemberatung).

Die *Schullaufbahnberatung* erfordert spezifische Methodenkenntnisse, die im Rahmen der heutigen Lehrerbildung (noch) nicht ohne weiteres vermittelt werden. Hierin ist jedoch kein grundsätzliches Problem zu sehen, d.h. durch Berücksichtigung entsprechender curricularer Bausteine während der I. und II. Ausbildungsphase und später in der Lehrerfortbildung sollte jeder Lehrer zu optimal abgesicherten Schuleignungsprognosen befähigt werden können. Erst recht ist dies vom Beratungslehrer, der eine Zusatzausbildung erfahren hat, zu erwarten. Der Schulpsychologe muß hier vor allem bei sog. Problemfällen, also Schülern, deren diagnostische Befunde keine eindeutige Prognose erlauben, durch intensivere und/oder extensive Einzeluntersuchungen die Entscheidungsfindung unterstützen.

In der *Einzelfallhilfe* oder *Individualberatung* findet schließlich der Schulpsychologe – in Ausnahmefällen auch der besonders qualifizierte Beratungslehrer – sein Hauptarbeitsfeld. Die hierfür erforderlichen methodischen und psychologischen Fähigkeiten und Kenntnisse übersteigen im allgemeinen die Kompetenz des Lehrers, auch des für die Schullaufbahnberatung ausgebildeten Beratungslehrers.

Den verschiedenen Aufgabenfeldern der Schulberatung entsprechen unterschiedliche Anforderungsebenen auf Beraterseite. Dabei nehmen die *Beratungslehrer* eine Mittlerrolle zwischen den Lehrern (Lehrer-Beratern) einerseits und den Schulpsychologen andererseits ein. Ihre Funktion könnte – je nachdem, wie man die Gewichtsverteilung in bezug auf die einzelnen Beratungsinstanzen vornehmen möchte – innerhalb der *Schulberatung* durchaus einen zentralen Stellenwert erlangen. Unabhängige Voraussetzung dafür wäre allerdings eine entsprechende Zusatzausbildung für interessierte und geeignete Lehrkräfte.

Der skizzierte arbeitsteilige Beratungsansatz ist vor allem an den Funktionszielen und praktischen Notwendigkeiten der Schulberatung orientiert. Organisatorische Fragen i.e.S. traten demgegenüber zunächst in den Hintergrund und müßten Gegenstand weiterer Überlegungen⁸ sein. Nur soviel sei hier noch angemerkt, daß die Zuordnung der einzelnen Aufgabenfelder zu den verschiedenen Beratungsinstanzen, also die Integration der Problembereiche zu einem Beratungssystem, primär unter dem Gesichtspunkt der praktischen Arbeitsanforderung und damit in Zusammenhang stehenden Kompetenzkriterien erfolgen sollte. Die Hauptlast für eine reibungslose Koordination differentieller

⁸ An dieser Aufgabe arbeitet eine vom Kultusminister NW eingesetzte Planungskommission „Schulberatung“ unter Vorsitz d. Verf.

Beratungsansätze läge nach unserer Konzeption beim Beratungslehrer. Prinzipiell könnte diese Funktion auch die Schulpsychologische bzw. Bildungsberatungsstelle – als regional bzw. zentral organisierter Beratungsdienst – übernehmen. Dies setzte allerdings voraus, daß die zur Zeit vorhandenen (schulpsychologischen) Beratungsdienste rasch und großzügig ausgebaut werden.“

Ausbaustand

Dieser von den Experten für notwendig gehaltene Ausbau ist – trotz erheblicher Anstrengungen der Mehrzahl der Bundesländer auf diesem Gebiet – allerdings bisher nicht in ausreichendem Maße erfolgt. In der Bewertung des derzeitigen Standes gehen die Meinungen allerdings auseinander. Während einerseits die Auffassung vertreten wird, mit dem Ausbau des Beratungswesens würde eine „besondere Funktion des Bildungswesens forciert ausgebaut“ (RÜCKRIEM/SPREY 1975, S. 42, s. Anmerkung 2), sind andere der Auffassung, daß trotz aller Bemühungen einzelner Bundesländer der Ausbaustand insgesamt doch noch als unbefriedigend zu bezeichnen sei.

„Während 1964/65 73 zentrale Schulberatungsstellen in den Schulbereichen der deutschen Bundesländer mit 106 Schulpsychologen besetzt waren, hat sich im Verlauf von 10 Jahren die Zahl der zentralen Dienste verdoppelt; mit zunehmender Differenzierung und Neugestaltung des Sekundarbereiches wäre die Tendenz zur Integration der Schulberatung in größeren Schuleinheiten verbunden – so wurden 85 Beratungsdienste in größeren Schuleinheiten (Schulzentren, Gesamtschulen) eingerichtet; die Anzahl der Schulpsychologen hat sich damit vervierfacht. Während 1964/65 etwa 900 Schuljugendberater/Beratungslehrer ausgebildet und von ihnen rund 560 in den Schulen auch als solche tätig waren, hat sich die Zahl der ausgebildeten Beratungslehrer bis 1975 verdreifacht; die Anzahl der als Beratungslehrer tätigen Lehrer beläuft sich zur Zeit auf rund 5800; siehe dazu die Tabelle S. 142“ (AURIN).

Andererseits kann der Ausbaustand keineswegs als ausreichend angesehen werden, K. AURIN kommt aufgrund seiner Erhebung, die allerjüngsten Datums ist zu folgenden Ergebnissen:

„Die schulpsychologischen Beratungsdienste sind nicht in der Lage, in allen vordringlichen und wichtigen Fällen ohne zeitliche Verzögerung den Ratsuchenden zu helfen. Die Beratungsdienste befinden sich seit Jahren in einer Situation ständiger Anspannung und Überforderung durch ein Zuviel an Anforderungen.“

- Die Anzahl der Schulpsychologen, die in kommunalen und staatlichen Beratungseinrichtungen für die Schule tätig sind, beläuft sich auf 424 (siehe die nebenstehende Übersicht). Das entspricht einer Relation von Schulpsychologe zu Schüler 1:23 000. Die Zielwerte der Bund-Länder-Kommission für 1985 liegen bei 1:5000. Zur Zeit sind etwa 6000 Beratungslehrer in Schulen tätig, davon sind 3500 als solche ausgebildet. Das Verhältnis Beratungslehrer: Schüler beläuft sich auf etwa 1:1300 (Zielwert der BLK ist 1 Beratungslehrer für 500 Schüler).
- Viele Schulberatungsdienste weisen *konzeptionelle Schwächen* auf. Die Folgen sind: *Organisatorische Mängel, Funktionsprobleme* und unzureichende Erfüllung von Hauptaufgaben. *Funktionen von Beratung, die für die Weiterentwicklung der Schule und die rechtzeitige und wirksame Förderung des einzelnen Schülers besonders wichtig*

sind – so vor allem die der „Prophylaxe“, der „Beratung von Schule und Lehrer“ und der „Therapie“ werden teilweise ungenügend wahrgenommen. Vielenorts können sie vorerst überhaupt nicht ausgeübt werden. Beratung wird damit im Vollzug und in ihrer Wirksamkeit reduziert.

- Mit dem ungenügenden Ausbaustand der Schulberatung sind regional erhebliche Unterschiede im Angebot an Beratung gegeben. Sie haben wiederum Ungleichheiten in den Möglichkeiten pädagogisch-psychologischer Hilfeleistung zur Folge. Das trifft für die Ebene der Bundesländer zu; aber auch zwischen einzelnen Schulregionen (Schulbezirken, Kreisen oder Großkreisen) und zwischen den einzelnen Schularten und Stufenbereichen bestehen oft große Unterschiede im Angebot an schulischer Beratung. Das Defizit an Beratung ist im Bereich der beruflichen Schulen besonders kraß.

Beratungsdienste und -träger im Schulbereich der deutschen Bundesländer (Stand: Oktober 1975)

Anzahl der	ins- gesamt	BW	BA	HE	NS	NW	RP	Sa	SH	Bln	Br	Ha
zentralen Beratungs- dienste (kommunale u. staatl.)	145	18	9	35	9	30	26	3	9	12	2	1
Beratungs- dienste in Schulen (integr. Dienste)	85	10	11	17	10	23	–	–	–	–	6	8
davon in Ge- samtsschulen	(62)	(5)	(3)	(10)	(9)	23	–	–	–	–	(4)	(8)
Beratungs- lehrer in Schulen u. Schulstufen	5800 (rd. 3000)	500 (750) ¹	4200 (1000) 260 ² (350)	–	6	690	(300) ³	–	23	185 (185) ⁴	11	160 (400)
Schul- psychologen (in zentr. u. integr. Diensten)	424	74	40	56	33	126	30	5	10	16	13	21

1 Als Beratungslehrer ausgebildete Lehrer sind in () gesetzt; in Bayern sind dies Teilnehmer am Lehrerkolleg „Schulberatung“ und an Lehrgängen in der staatl. Akademie Dillingen.

2 Als Schuljugendberater ausgebildete Lehrer, die überwiegend in Grund- und Hauptschulen tätig sind.

3 Vorerst noch keiner als Beratungslehrer tätig; ihre Verwendung für Beratungsaufgaben im Schulbereich wird zur Zeit geplant.

4 Die Berliner Beratungslehrer werden „Mitarbeiter im schulpsychologischen Dienst“ (MSD) genannt; sie arbeiten eng mit den schulpsychologischen Beratungsstellen der 12 Berliner Stadt- und Schulbezirke zusammen.

Die Ausbildung erfolgte entsprechend dem Bedarf an Beratungslehrer; zur Zeit befinden sich weitere „Hunderte“ von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Berlin im 2. Wahlfach Pädagogische Psychologie in der Ausbildung als „Mitarbeiter im Psychologischen Dienst“.

- Ferner ist die *schulpädagogische Funktion der Beratung* noch keineswegs in dem Grade verwirklicht, wie es von den Zielsetzungen der heutigen Schule her gesehen zu wünschen wäre. Eine Gestaltung des Schulgeschehens, die das gesundheitliche und psycho-soziale Wohl des einzelnen Schülers stärker berücksichtigt, seinen Bemühungen um Selbstverwirklichung und den damit verbundenen geistigen Interessen und kreativen Bestrebungen Rechnung trägt, kann ohne entsprechende unterrichtlich und erzieherisch wirksame Handlungsformen, die auf Bedürfnisse des einzelnen Schülers und die psychischen Bedingungen seiner Entwicklung ausgerichtet sind, nicht verwirklicht werden. Zu solchen Handlungsformen zählt Beratung.
- Darüber hinaus sind die *Aufgaben der Beratung* und das breite Spektrum ihrer Anwendungs- und Hilfsmöglichkeiten in einzelnen Schulen, Schularten und Schulregionen nicht nur der Bevölkerung, sondern vor allem auch vielen Lehrern *nicht genügend bekannt*. Das trifft manchenorts auch für die Instanzen der Schulleitung und Schulverwaltung zu⁹.

Die stärkere Beachtung und Berücksichtigung von Beratung im Schulwesen sind schon immer notwendig gewesen. *Beratung ist keineswegs eine Aufgabe, die erst mit den Bemühungen um Schulreform entstanden ist.* Die Schulreform hat jedoch erneut den Zusammenhang von Beratung und Schule bewußt gemacht und zur Weiterentwicklung der Konzeption und Praxis von „Beratung im Schulbereich“ und zur Sichtbarmachung damit verbundener Probleme beigetragen.

Ausbau und Weiterentwicklung von Beratung in der Schule werden sich in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik weiterhin hauptsächlich auf zwei Ebenen vollziehen:

- auf der Ebene der einzelnen Schule: 1. durch stärkere Wahrnehmung der pädagogischen Formen der Beratung im Unterricht und im Schulgeschehen allgemein und durch entsprechende Berücksichtigung dieser Aufgaben von Beratung bereits in der Lehrerbildung (1. Phase) – 2. durch weitere Ausbildung entsprechend qualifizierter Lehrer für spezielle Beratungsaufgaben als Beratungslehrer und 3. durch Einrichtung schulintegrierter Beratungsdienste in größeren Schuleinheiten (Gesamtschulen, Schulzentren);
- auf der Ebene von Schulaufsichtskreisen – oder besser von Schulregionen – durch Errichtung funktionsfähiger zentraler Dienste mittlerer Größenordnung mit entsprechender Mindestausstattung an Beratungspersonal.

Parallel dazu wird es erforderlich sein, die infrastrukturellen Voraussetzungen für die Tätigkeit von Schulberatung zu verbessern, so unter anderem durch Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, mit Hilfe überregionaler Institute für Entwicklung von Methoden, für zentrale Auswertungsarbeiten, Bearbeitung von Informationen ... u. ä.

Die Städte und Landkreise werden für den Ausbau der Schulberatung ihre Unterstützung nicht versagen wollen. Aber für das schulpsychologische und das schulpädagogische Beratungspersonal werden zuständigkeitshalber die Länder sorgen müssen, und sie werden auch die finanzielle Last zu tragen haben.

⁹ Eine ausführliche Erörterung dazu bringt: „Beratung im Schulbereich – Bestandsaufnahme, Analyse und Empfehlungen“, Forschungsbericht über ein BMBW-Projekt, AURIN-STARK-STOBBERG. Bonn 1976.

Aus der Sicht der derzeitigen Praxis von Schulberatungsdiensten, ihrer tatsächlichen Problemlage und ihren Aufgabenintentionen, sind die Hilfeleistung für den Schüler und die Mitwirkung bei der Weiterentwicklung und Reform der Schule, insbesondere was eine auf den einzelnen Schüler, seine Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten ausgerichtete Gestaltung des Unterrichts betrifft, nach wie vor ihr Hauptziel. Im Selbstverständnis der Beratungsdienste sind weder „Stabilisierung des bestehenden Bildungssystems“ noch „Erhöhung der Effizienz der schulischen Selektionsleistung“ (siehe dazu den nachfolgenden Beitrag von WULF und GRODDECK; insbesondere deren These 2) ihre Ziele oder (verschleierte?) Absichten gewesen. Seit dem ersten Ansatz schulpсихологischer Tätigkeit in Deutschland (LÄMMERMANN 1921/22) verstand sie sich als Beratung der Schule als Institution und der Lehrer. Den Aufgaben einer systembezogenen Beratung wurde zwar viele Jahre weniger Beachtung geschenkt; sie gehören aber zum erklärten Aufgabenfeld aller Schulberatungseinrichtungen, dessen Ausbau, Intensivierung und stärkere Wahrnehmung trotz der erörterten Praxisschwierigkeiten angestrebt wird. Beratung in der Schule vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen und aus verschiedenen Anlässen. Schulberatungseinrichtungen als fachlich spezialisierte Dienste ergänzen und unterstützen Schule und Lehrer. Sie können ihnen auch nicht Beratungstätigkeiten abnehmen, deren Verwirklichung an den Prozeß des Lehrens und Lernens und an die erzieherische Einflußnahme eines jeden Lehrers gebunden ist. Die Wirksamkeit des schulischen Beratungssystems insgesamt – und hierin ist die These 6 von WULF und GRODDECK zu unterstreichen – hängt davon ab, inwieweit Lehrer ihre pädagogisch unterrichtlichen und erzieherischen Beratungsfunktionen mehr und mehr wahrzunehmen lernen und damit zugleich auch eine Verbesserung schulischer Lernsituationen und -prozesse herbeiführen.“

Zur Kritik schulischer Bildungsberatung

Von verschiedenen Seiten her hat das neu erwachte Interesse für Fragen der Beratung im Bereich der Erziehung kritische Rückfragen erfahren. Sie beziehen sich insbesondere auf das Problem, ob und wie weit nicht Intensivierung der Beratung notwendig mit verschärfter schulischer Selektion verbunden sei und auf der anderen Seite eine Verschleierung der ungelösten strukturellen Probleme des Schul- und Bildungswesens mit sich bringe.

Diese Kritik ist in den folgenden 6 Thesen von N. GRODDECK und Ch. WULF mit aller Schärfe und sicherlich pointiert vorgetragen. Sie besagt im einzelnen:

These 1: Bildungsreform und Beratungsaktivitäten (GRODDECK/WULF).

Im Zusammenhang einer staatlich gesteuerten Bildungsreform „von oben“, die den Intentionen einer Durchrationalisierung des allgemeinbildenden Pflichtschulwesens folgt, entsteht am Ende des großen „Reformaufbruchs“ eine publizistische Beratungsaktivität und – in geringerem Ausmaß – der Versuch, in einzelnen Bundesländern in unterschiedlichen Organisationsformen Beratungssysteme in das Schulwesen zu integrieren bzw. ihm zuzuordnen. Nach dem mit der primären Hinwendung zu Fragen der Curriculumplanung, – realisierung und -evaluation in den vorangegangenen Jahren sozusagen die Ziele und Inhalte dem Zentrum schulpädagogischer Diskussion standen, rückt nun mit der Thematisierung des sozialen Lernens, der zunehmenden Disziplinierungsschwierigkeiten

und darüber hinaus der psychosozial bedingten Unterrichtsstörungen das interpersonelle Verhältnis der betroffenen Personen in den Mittelpunkt des Interesses.

Daß dies am (vorläufigen) Ende der Reformphase geschieht, hat sicher auch immanente Gründe, die sich aus der Struktur des Gegenstands ergeben. Paradoxerweise verläuft dabei die schrittweise Zurücknahme und der Abbau genuin schulpädagogischer Beratungseinrichtungen wie z.B. die der regionalen pädagogischen Zentren parallel zu den Auf- und Ausbaubemühungen der therapeutisch und individual-psychologisch orientierten Beratungseinrichtungen.

Wichtiger und bedeutungsvoller allerdings scheint uns der Umstand, daß dieser Interessenwandel zeitlich zusammenfällt mit der verstärkten Ausdehnung staatlicher Mechanismen der politischen und sozialen Kontrolle im Bildungssektor allgemein. Nach der Selbstproblematisierung staatlicher Autorität im und durch den Reformprozeß selbst, den damit induzierten individuellen Emanzipations-, Bildungs- und Aufstiegserwartungen in weiten Kreisen der Bevölkerung, kann – so scheint es – der eingeleitete Konsolidierungs- und Stabilisierungsprozeß nicht mehr mit den gleichen Autoritäts- und Durchsetzungsstrategien realisiert werden, ohne daß die staatlichen Institutionen in die Gefahr kommen, massive Legitimitätseinbußen hinnehmen zu müssen.

These 2: Beratung als Mittel der Steuerung und Stabilisierung des bestehenden Bildungssystems.

Angesichts dieser Situation ist in den entsprechenden Empfehlungen und Plänen zum Ausbau des Beratungssystems die Erwartung enthalten, das schulische Beratungssystem als Mittel zur Optimierung schulischer Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu verwenden. Besonderes Gewicht kommt der Beratung als einem Instrument zu, mit dessen Hilfe die schulische Selektionsleistung „effizienter“ gemacht werden soll. Entscheidend ist dabei, daß durch die Institutionalisierung eines speziellen Beratungssystems, das für die Fragen der Schullaufbahn und die Wahl einzelner Bildungsgänge zuständig ist, der Anschein erweckt wird, als stünde in diesem besondere wissenschaftliche Kompetenz zur Verfügung, die die Selektionsentscheidungen „gerechter“ macht. Zugleich läßt ein solcher Eindruck bei den Betroffenen keine Widerstände gegen die Selektionsentscheidungen entstehen. Die Betroffenen dürften eher bereit sein, sie aufgrund ihrer durch die Autorität der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Verfahren verliehenen Qualität und Legitimität anzuerkennen. Die Folge ist, daß sie sich leichter „umfunktionieren“ und in andere Bildungsgänge integrieren lassen. Beratung wird damit zu einem Mittel der Steuerung der Bildungsansprüche und Bildungsmöglichkeiten. Sie dient zugleich als ein Mittel zur Stabilisierung der gegenwärtigen Verteilung von Bildungschancen und der bestehenden Schulstruktur.

These 3: Die Doppelfunktion der Beratung: Soziale Kontrolle versus individuelle Emanzipationshilfe.

Vor diesem Hintergrund werden es die jeweiligen Beratungsinstitutionen schwer haben, die propagierten individuellen Emanzipationshilfen, die sozusagen ihre Lebensideologie darstellen, tatsächlich so einzulösen, daß die Manifestationen sozialer Kontrolle im Beratungsprozeß für die Betroffenen unsichtbar bleiben. Die objektiven schulischen Rahmenbedingungen (Verschärfung des Selektionsdrucks) ebenso wie die objektiven Bedingungen des Arbeits- und Stellenmarkts (strukturelle Arbeitslosigkeit) jedenfalls werden sich durch schulische Beratungsaktivitäten nicht verändern lassen. Insbesondere dort, wo Beratungsaktivitäten allein dyadisch organisiert werden, der Berater also an einer

Einzelperson „ansetzt“ und die sozialen Bedingungen seiner Schwierigkeiten unterbelichtet bleiben, wird Beratung eine relativ eindeutige Ausübung sozialer Kontrolle im Sinne von funktionaler Adaptionleistung und einer Steigerung der staatlichen Steuerungskapazität bedeuten.

These 4: Beratung als Mittel, objektive und materielle Probleme zu individualisieren und zu psychologisieren.

Im Rahmen schulischer Beratung besteht die Gefahr, daß die Probleme und Schwierigkeiten, anläßlich derer ein Individuum Hilfe sucht, isoliert werden und lediglich unter dem Gesichtspunkt Beachtung finden, wie dem Individuum geholfen werden kann, mit ihnen fertig zu werden. Damit geraten häufig die objektiven und materiellen Ursachen der Probleme von Individuen im Rahmen von Beratung nicht in den Blickpunkt. Eine Problemreduktion ist die Folge, die dazu führt, Beratungsprozesse zu initiieren, die in inhaltlicher Hinsicht unzulänglich bleiben. Diese Problemreduktion findet ihren Ausdruck auch in einer vorwiegend psychologischen Betrachtungsweise der Probleme, mit der häufig die Gefahr der Etikettierung der Schüler als beratungsbedürftig einhergeht, die mit bestimmten Problemen behaftet sind und daher besonderer beratender Zuwendung bedürfen.

Schwierigkeiten bei der „Rückgliederung“ dieser Kinder und Jugendlichen in die „Normalität“ des Schulalltags können die Folge sein.

These 5: Gefahr der Aufspaltung von Unterricht und Erziehung durch die Ausgliederung der Beratungsleistungen aus dem Erziehungsprozeß.

In dieser Perspektive erscheint nicht nur dem beratenen Individuum ein „Bärendienst“ erwiesen, sondern vor allem auch der Institution Schule selbst. Eine Institutionalisierung von Beratungssystemen, deren Kennzeichen die Übernahme psychologisierender Einzelfallmethoden, arbeitsteiliger Verfahrensweisen und hierarchisierender Kompetenzverteilungen ist, zementiert nicht nur die permanente Erziehungskrise, in der die Schule ja augenscheinlich z. Z. steckt, sondern verschärft deren strukturelle Bedingungen.

Zum einen entwertet diese Entwicklung, die sowieso schon knappe Erziehungskompetenz des Lehrers und bedeutet faktisch ein Stück Deprofessionalisierung in der pädagogischen Dimension seines Unterrichtshandeln; denn die Arbeitsteilung zwischen Lehrer, Beratungslehrer und Schulpsychologen beschränkt ihn zunehmend auf seine Funktionen als Lehr- und Kontrollbeamter. Zum anderen wird durch diese Entwicklung, die die personalen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler zugunsten einer fachwissenschaftlichen Orientierung „rationalisiert“ und diese damit faktisch austrocknet, der unterrichtliche Kommunikationsprozeß noch weiter im Sinne einer telologischen Instruktion verkürzt, der schulische Erziehungsprozeß vom Unterrichtsprozeß abgespalten. Auftretende Beziehungsstörungen und Erziehungskonflikte werden so aus dem Erziehungsstatus herausgenommen, damit ihrer Vorläufigkeit, Plastizität und situativen Formbarkeit beraubt, um an anderer Stelle im paratherapeutischen Raum in Form diagnostischer Festschreibungen „behandelt“ zu werden.

Diese Durchrationalisierung des Unterrichtsprozesses verschärft allerdings eher die strukturelle Motivationskrise und die damit einhergehenden unterrichtlichen Disziplinprobleme. In dem Maße, wie der personale Bezug den unterrichtlichen Interaktionsszenen entzogen wird, fällt die Inszenierung Unterricht in unorganisierbare Teilaufführungen auseinander, d. h. die dysfunktionalen Störungen nehmen zu.“

Die Autoren fordern in der 6. These daraus als Konsequenz, daß Beratung als „Element der Lehrerrolle und Mittel der pädagogischen Kompetenzerweiterung des Lehrers“ gesehen werden müsse. Sie fordern, daß die Beratungskompetenz des Lehrers neben seinen sonstigen Rollen und Aufgaben erhalten bleiben, ja gestärkt werden müsse (durch entsprechende Formen von Supervision). Diese Beratungskompetenz muß sich dabei sowohl auf Aufgaben der Lernplanung, des Lehrerverhaltens und der schulischen Kommunikation und Interaktion beziehen als auch in der Lehrerausbildung wie -fortbildung ihren Platz haben.

Gerade an dieser Stelle wird deutlich, daß sich die sonst so unterschiedlichen Positionen von HELLER und AURIN einerseits und GRODDECK/WULF andererseits in einem Punkt treffen: der Ausbau spezieller Beratungsdienste wird nur im Zusammenhang einer generellen Kompetenzsteigerung des Lehrers für seine pädagogischen und hier insbesondere beratenden Aufgaben für sinnvoll gehalten. Dadurch soll den Genannten zufolge eine Entleerung der pädagogischen Alltagspraxis von Elementen der Beratung verhindert werden.

Daß in anderen entscheidenden Punkten Hoffnungen, Bewertungen und Perspektiven gegenüber dem Beratungswesen so grundlegend differenzieren, hat seinen Grund unter anderem in der tiefgreifenden Ambivalenz, die Beratungsprozessen anhaftet; die Gefahr, daß Beratung in Manipulation, Steuerung, massive Beeinflussung „ausartet“ ist groß – dies um so mehr, je weniger der institutionelle Kontext – in diesem Fall: Schule – dagegen Vorkehrungen enthält. Eine dieser Vorkehrungen kann in der pädagogischen Qualifizierung der Lehrer liegen; andere in der Schaffung von Organisations- und Kommunikationsformen im Bereich der Beratung, die Beratungsprozesse in einer dem Begriff Beratung entsprechenden Weise sichern.

Dazu ist es allerdings auch notwendig, daß die theoretischen Fragen des Problembezugs Beratung stärker als bisher bearbeitet werden.

II. Zur theoretischen Grundlegung pädagogischer Beratung

Es ist ein charakteristisches Merkmal der derzeitigen Situation in der Diskussion um Fragen der Beratung, daß sie hinsichtlich der theoretischen Begründung einer pädagogischen Beratung entscheidende Defizite aufweist. L. R. MARTIN hat in einem Beitrag im Handbuch der Bildungsberatung (HELLER 1975/76) auf den entscheidenden Punkt aufmerksam gemacht: Nachdem Beratung als ein konstituierendes Moment der Bildung und Erziehung gefordert und realisiert werden muß, entsteht eine theoretisch neue Aufgabe: nämlich Beratungsprozesse als soziale pädagogische Prozesse in ihrer Eigentümlichkeit sichtbar zu machen und herauszuarbeiten. Wenn Beratung nicht mehr nur aus Anlaß von Konflikten und manifesten Problemen auftritt, sondern wie allenthalben gefordert in einem umfassenden Sinn ein Prinzip und eine Form erzieherischer Prozesse sein soll, dann verlangt dies auch die Klärung der theoretischen Fragen, die mit dem Thema Beratung als Element der Erziehung zusammenhängen.

Die beiden nachfolgenden Beiträge bemühen sich von unterschiedlichen Ausgangspunkten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen um dieses Problem.

L. R. MARTIN bemüht sich auch an dieser Stelle um eine umfassende Sicht der Problematik und versucht, Elemente einer pädagogischen Theorie der Beratung zu identifizieren. P. BARKEY dagegen versucht, ansetzend an einigen Mängeln der

pädagogischen Diagnostik, Aufgaben und Problematik einer pädagogischen Problemanalyse zu verdeutlichen, und zu zeigen, „wie eine auf Lehrer- und Unterrichtshilfen zentralisierte Schulberatung Beratungsziele situations-, unterrichts- und interaktionsspezifisch definieren kann“. Das Ziel scheint ihm deshalb so wichtig, weil ohne eine solche „Zielexemplifikation“ die Bewertung von Beratungsmodellen weiterhin unmöglich, zumindest wenig erfolgreich versprechend scheint (BARKEY 1976).

Die gängige pädagogische Diagnostik, weist nach BARKEY erhebliche Mängel auf:

- a) „Es ist nicht gelungen, die vorrangige Zentrierung auf individuelle Fähigkeits- und Leistungsvariablen zu überwinden.
- b) Es werden kaum Möglichkeiten genutzt, um Umweltvariablen für Lernprozesse – situative wie personelle – zu berücksichtigen.
- c) Die Notwendigkeit der Integration von Unterrichtsinhalten und Schulleistungskontrollen wird nur zögernd in lernzielorientierten Verfahren pädagogischer Diagnostik deutlich.
- d) Pädagogische Diagnostik als kontinuierliche Lehr- und Lernkontrolle ist zwar häufiges Postulat, aber selten im Rahmen längerfristiger Längsschnittuntersuchungen verwirklicht.“

Demgegenüber wird das Konzept einer pädagogischen Problemanalyse entwickelt:

„Sie geht von der Lehr- und Lernzielkontrolle unter der Bedingung eines bestimmten Unterrichts aus. Nichterreichen eines Lehr- und Lernziels wird nicht primär auf individuelle Schüler bezogen, sondern als Reaktionsform auf eine bestimmte Unterrichtssequenz einschließlich der sie begleitenden sozialen Interaktion verstanden.

Pädagogische Problemanalyse berücksichtigt an erster Stelle den curricularen Aspekt. Aufgrund empirischer Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, daß sowohl Inhalt wie Struktur und Sequenz bestimmter Curricula eher zu Auffälligkeiten im allgemeinen Sinne führen als andere. Dementsprechend ergibt sich als vorrangiges Beratungsziel, z. B. in der Zusammenarbeit mit Lehrern, die Diskussion bestimmter Curricula und ihre Modifikation im Sinne auf möglichst genaue Verhaltensanforderungen für Lehrer wie Schüler. Unterricht ist so zu strukturieren, daß bestimmte Verhaltensanforderungen für Schüler und Lehrer deutlicher werden und eine schnellere Rückmeldung insbesondere angemessenen Verhaltens im Sinne der vorgegebenen Lehr- und Lernziele realisiert werden kann.

Beratung, die auf Unterricht zielt, hat immer auch das soziale Miteinander der beteiligten Individuen zu durchdenken. Ohne Berücksichtigung des Interaktionsaspektes von Unterricht lassen sich Lernprozesse im pädagogischen Alltag nicht optimieren. Pädagogische Problemanalyse unter dem Aspekt der Interaktion kann sich dabei nicht so sehr auf Persönlichkeitsbilder oder Eigenschaftskonstrukte der beteiligten Individuen berufen, vielmehr muß versucht werden, auch das soziale Miteinander in der Zielrichtung auf effektive Lernbedingungen zu strukturieren. Hier ergeben sich deutliche Interdependenzen zwischen dem curricularen und Interaktionsaspekt pädagogischer Problemanalysen.

Der dritte Aspekt bezieht mögliche Modifikation des Unterrichts ein. Modifikation im Unterricht hat dabei bezogen auf die vorangehenden Analyseschritte reale Variationsmöglichkeiten im Sinne einer Hierarchie vorzustellen. Diese kommen nicht ohne eine in gleicher Weise für Schüler wie Lehrer geltende Kriterienkontrolle aus, die im Zusammenhang mit möglichst integrierter Schulberatung als Lehrer- und Unterrichtshilfen auf Evaluation der Interventionen angewiesen sein muß.“

Die derzeit diskutierten und praktizierten Beratungsmodelle haben nach Auffassung von BARKEY, eben weil sie sich am Muster traditioneller pädagogischer Diagnostik orientieren, selten ausreichend Evaluationsaspekte in der Weise präzisiert, daß deutlich wird, mit welchen Zielen Schulberatung wirksam werden soll. BARKEY ist auf Grund eigener Beratungserfahrungen der Meinung, daß sich als nützliche Evaluationsansätze vor allem solche der Curriculumstrukturierung erwiesen. Da hier gleichzeitig primär eine pädagogische Fundierung von Beratungszielen impliziert ist, müssen seiner Meinung nach die Zielkonflikte gegenüber psychologischen Beratungstheorien thematisiert werden.

Die Argumentation MARTINS setzt demgegenüber breiter bei der weiter oben bereits referierten Kritik der derzeitigen Diskussion an: Nach Auffassung des Autors sind weder die vor allem zeitweilig in den USA favorisierten Diagnose-Prognose-Modelle geeignet, eine ausreichende theoretische Basis für die breite Aufgabenstellung einer pädagogischen Beratung abzugeben, noch eignen sich die therapeutischen Ansätze dazu, nun die weit über das Therapeutische hinausreichenden breiteren Aufgaben einer pädagogischen Beratung theoretisch zu begründen.

Die Schwäche des Diagnose-Prognose-Modells liegen dieser Auffassung zufolge nicht nur in den ungelösten Problemen der zugrundeliegenden faktorentheoretischen Persönlichkeitstheorie; sie krankt darüber hinaus an der Unmöglichkeit, die in diesem Modell erforderliche Treffsicherheit in Bezug auf die Prognostizierbarkeit bildungspolitischer, arbeitsmarktpolitischer und gesellschaftlicher Entwicklung zu erreichen. Schließlich kritisiert MARTIN auch die gegenüber der pädagogischen Aufgabe problematische Einseitigkeit und Generalisierung eines Teilaspekts.

Andere Einwände richten sich gegen den Versuch, therapeutische Ansätze und Schulrichtungen, wie sie in großer Zahl vorliegen, zur Grundlage einer pädagogischen Beratungstheorie zu machen. Der Autor hält daran fest, daß Therapie und Erziehung zwar auf einem Kontinuum zu sehen sind, daß es aber strukturelle Unterschiede gibt, die gerade bei der Frage der theoretischen Begründung entsprechenden Handelns nicht eliminiert werden können. „Therapie im Raum der Erziehung heißt (Wieder-)Herstellung der Erziehungsfähigkeit; d. h. Erziehung und Unterricht beginnen in der Regel dort, wo die Kompetenz des Therapeuten aufhört und umgekehrt“ (MARTIN).

Aus der Kritik diagnostischer wie therapeutischer Vorstellungen ergibt sich folgende Konsequenz:

„Pädagogische Beratung kann also weder aus dem Teilelement Diagnostik noch aus dem benachbarten Handlungsfeld Therapie abgeleitet werden, vielmehr muß ihre Eigengesetzlichkeit aus ihrer eigenen Praxis ermittelt werden: pädagogische Beratung ist ein Teilbereich edukativer Interaktion. Zugleich erscheint das beratende Element tief eingelassen in jede Form pädagogischen Handelns, ob im Unterrichts- oder Erziehungs-geschehen. Die im Erziehungsprozeß unabdingbare, schrittweise zu vollziehende Antizipation der Freiheit des Educandus verlangt beraterisches Vorgehen. Schon daher schulden wir Bildungsberatung jedem Lernenden, nicht etwa nur sog. „Problemkindern“. Die im riesigen Aktionsfeld für die verantwortliche Realisierung von Bildung, Ausbildung, Berufs- und Lebensentscheidungen waltende Komplexität und Wandelbarkeit setzen die Außenweltbedingungen für pädagogische Beratung.

Dem pädagogischen Berater ist eine edukative Kommunikationsaufgabe gestellt, durch die Unklarheiten, Mißverständnisse, Angst vermindert, Problemlösungen, Handlungskonsequenzen sichtbar, vernünftige Entscheidungen und verantwortetes Tun, Mündigkeit im Educandus (ggfs. über die Eltern und Lehrer) möglich gemacht und gefördert werden sollen“.

MARTIN unterscheidet bei Prozessen pädagogischer Beratung folgende Aspekte:

1. Inhaltsaspekt. Die vielleicht unheilvollste Folge einer falsch verstandenen Psychologisierung pädagogischer Beratung in diagnostischen und therapeutischen Modellen ist die Verkennung der Bedeutung des Inhaltsaspektes aller edukativer Beratung. Dabei lassen weder die Bildungs- noch die Entscheidungstheorien Zweifel daran zu, daß die wichtigsten Variablen für rationale, verantwortbare Entscheidungen im Bereich des Informationspotentials, seiner Relevanz, Weite, Aktivierbarkeit und motivierenden Kraft, sowie in den Weisen seiner Verarbeitung durch den Sich-Entscheidenden liegen. Die zentrale Aufgabe der allen sozialen Gruppen dienenden Bereithaltung, Filterung, Aktivierung solchen entscheidungsrelevanten Informationspotentials wird z.Z. schwer behindert, z.B. durch die traditionelle Verkennung seiner Bedeutung in unserem Bildungswesen sowie durch seine teilweise Monopolisierung durch nicht vornehmlich edukativen Zielen dienende Institutionen.

Die Kommunikationsforschung verdeutlicht darüber hinaus die Schwierigkeiten der dem pädagogischen Berater aufgegebenen Kommunikationsaufgabe: beschränkte Sender-, Kanal-, Aufnahmekapazität, verstärkt durch institutionsbedingte Rollenfixierung, „Noise“, Mißverständnisse, Interpunktionsdiskrepanzen usw. Unumgänglich werden deshalb Individual- und Kleingruppenberatung sein, die durch bewußt gehandhabtes Feedback die Gewähr für die Überwindung der vielfältigen Übermittlungs-, Verarbeitungs-, Motivations- und Entscheidungsbarrieren bieten.

2. Beziehungsaspekt. Die Tatsache, daß alle menschliche Kommunikation einen Beziehungsaspekt hat, daß der Austausch von Informationen immer begleitet ist von Beziehungsdefinitionen der Gesprächspartner, ist eine Folge tief verankerter sozialer Bedürfnisse und personaler Strebungen des Menschen. Daher stellt auch das edukative Feld den Heranwachsenden unweigerlich in ein Geflecht von seine Erziehung und Selbstwerdung fördernden oder behindernden Beziehungen. Daher u.a. ist Erziehung niemals durch bloße Instruktion zu leisten, sondern setzt einen eigentümlich „pädagogischen Bezug“ (oder auch förderliche „Dimensionen des Lehrerverhaltens“ wie Wertschätzung, Verständnis usw.) voraus. Für pädagogische Beratung gilt die Unabdingbarkeit eines bewußt gestalteten förderlichen Verhältnisses zum Ratsuchenden in besonderem Maße, zumal Beratungsprobleme in der Regel auch mit Beziehungskonflikten verwoben sind. Bei aller berechtigten Kritik an C. ROGERS (auch wegen seiner Verkennung der Bedeutung des Inhaltsaspektes der Beratung) muß anerkannt werden, daß die von ihm formulierten Beratervariablen positive Wertschätzung, emotionale Wärme, unbedingte Akzeptierung, empathisches Verständnis „core of guidance“ darstellen, wenngleich sie der Ergänzung durch „initiative variables“ (CARKHUFF) bedürfen. In jedem Falle verlangt pädagogische Beratung nicht nur methodische Information, sondern eine kommunikative Beziehung, die dem Ratsuchenden hilft, erstarrte Muster des Wahrnehmens und Denkens aufzuweichen, den Horizont zu erweitern, damit von ihm selbst verantwortete Problemlösungen möglich werden.

3. Der existentielle Aspekt. Die von erfahrenen Beratern erkannten Grundfragen aller Ratsuchenden: Wer bin ich? Wer will ich sein? gehen nicht im interaktionistischen Begriff der Rollenidentität auf, sondern führen zu dem, was in kommunikationstheoretischer Sicht als „existentieller Nexus“ des Menschen beschrieben worden ist (WATZLAWICK u.a.). Unter diesem Aspekt stellt sich das pädagogische Beratungsgespräch als Hilfe zu

(nicht bloßer Findung, sondern: –) Verwirklichung von individuellem Sinn dar (VAN KAAM), Bereits K. JASPERS hat diese Dimension der Kommunikation zur Existenzerhellung analysiert, die noch jenseits der Ebene der „gehaltvollen Kommunikation“ diskursiver Wahrheitssuche liegt, in der die Person vielmehr selbst *wird*. Das pädagogische Beratungsgespräch muß für solche kommunikative Wahrheitssuche und Selbstwerdung im existentiellen Sinne offen bleiben. Erst auf dieser Ebene wird der Sinn meist allzu flach beschriebener „Nichtdirektivität“ erfaßbar. Die im Kommunikationsprozeß pädagogischer Beratung zu gewährleistende Selbstattributierbarkeit der Problemlösungen stellt für das Subjekt des Ratsuchenden nicht nur ein motivationsförderndes Element dar, sondern sie ist vielmehr eine Bedingung für deren existenzerhellende, personbildende, verantwortungsfördernde Wirkung. Sie schließt das vielgescholtene „advice-giving“, richtig verstanden und gehandhabt, keineswegs völlig aus.

Im Nachhinein stellt sich die Frage, ob Diagnose-Prognose-Modelle und therapeutische Systeme pädagogischer Beratung wirklich so in Opposition zueinander stehen, wie es scheint. Diagnostisch-prognostische „Beratung“ als Element zunehmender Fremdsteuerung droht vielmehr therapeutische Behandlung mehr und mehr notwendig zu machen, weil sie persönlich gewollten, selbst realisierten und verantworteten Sinn (vgl. z.B. V. FRANKL) unterbindet. Die präventive und helfende Aufgabe pädagogischer Beratung ist so unübersehbar wie die Notwendigkeit ihrer erziehungstheoretischen Fundierung.“

III. Ausbildung und Professionalisierung

Die Problematik der Berater-Berufe wird in der Regel unter dem Aspekt gesehen, daß Angehörige von Berufen in die Beratungspraxis strömen, die als Psychologen oder Therapeuten vor dem Hintergrund der eben erwähnten Problematik jene etablierten und bewährten Verfahren gelernt haben, die, wie wir gesehen haben, im Hinblick auf eine pädagogische Beratung als problematisch bezeichnet werden müssen (vgl. dazu die entsprechenden Ausführungen im Funkkolleg „BERATUNG IN DER ERZIEHUNG“, s. Fischer-Taschenbuchausgabe, im Erscheinen).

Weniger diskutiert ist bisher die Frage, ob und in welcher Weise Beratungsaufgaben ein Tätigkeitsfeld für Hauptfachpädagogen sein könnten. In Göttingen (Ausbildung von Sozialpädagogen) und Düsseldorf gibt es Projekte, die darauf zielen, Ausbildungsgänge für Hauptfachpädagogen so anzulegen, daß sich daraus Kompetenzen und Qualifikationen für Beratungsaufgaben ergeben.

Die Düsseldorfer Ausbildung wird von V. KRUMM wie folgt charakterisiert: „Die theoretische Basis für diese Ausbildung ist die allgemeine Verhaltenstheorie: z.B. SKINNER, BANDURA, KANFER/PHILLIPS. Grundlegende theoretische Kenntnisse – die in Klausuren nachgewiesen werden müssen – sind Voraussetzungen zum Besuch von Proseminaren, in denen die allgemeine Theorie auf pädagogische Probleme angewandt wird. Inhalte solcher Seminare sind Probleme, wie sie etwa von MACMILLAN 1976, ROST u. a. 1975, BELSCHNER u. a. 1975 oder im „Journal of Applied Behavior Analysis“ erörtert werden. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Grundlagen verhaltenstheoretischer – also pädagogischer – Diagnostik bzw. der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse gelegt (SCHULTE 1975, THOMAS 1973). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Problemen der Gesprächsführung, wobei vor allem Erkenntnisse der Gesprächstherapie berücksichtigt werden.“

Kenntnisse in herkömmlicher psychologischer Diagnostik werden von Studenten lediglich gefordert, damit sie die zentrale Orientierung der im Erziehungsberatungsbereich tätigen Diplompsychologen kennen. In verhaltenstheoretischer Sicht ist die Diagnostik, wie sie in schulpсихologischen Diensten und in Erziehungsberatungsstellen heute vorherrscht, nur von sehr eingeschränktem Nutzen zur Beantwortung der Frage, was denn im Blick auf ein bestimmtes Schul- oder Erziehungsproblem Lehrer, Eltern oder Erzieher tun sollen, damit sich die Verhaltensauffälligkeit reduziert.

Zentraler Bezugspunkt der Ausbildung sind praktische Übungen: Beobachtungsübungen im Videoraum oder in vivo, verhaltensanalytische Übungen, schriftliche Bearbeitungen einfacher Problemfälle und vor allem Fallbearbeitungen im Rahmen von Kasuistikseminaren. Hier werden Probleme, die die Studenten einbringen, angegangen. Zum Teil handelt es sich um Verhaltensprobleme einzelner Seminarteilnehmer selbst (Arbeitsstörungen, Prüfungsangst, soziale Angst), zum größeren Teil um Probleme, die Kinder von Studenten haben (Phobien, Trennungsangst, Motorik) und vor allem um Probleme aus dem Bekanntenkreis der Studenten (hauptsächlich Schulschwierigkeiten verschiedenster Art). Der einzelne Fall wird jeweils von einer Studentengruppe angegangen und gegebenenfalls weit über das Semester hinaus weiter verfolgt.

Nach dem Besuch eines oder mehrerer Kasuistikseminare werden die Studenten angehalten, sich einen „Nachhilfeschüler“ zu suchen und diesem Schüler – gegebenenfalls mit Hilfe und Beratung durch das Institut – zu helfen. Wer ernsthaft vor hat, nach dem Studium im Beratungsbereich tätig zu sein, dem wird zur Zeit empfohlen, als Staatsexamens- oder Diplomarbeit „einen Fall“ zu bearbeiten. Mit einer Ausnahme handelt es sich dabei z. Z. um Arbeiten über unerwünschtes Schülerverhalten im Klassenzimmer. Die Studenten suchten sich die Fälle in Schulen; neuerdings werden solche Fälle an das Institut herangetragen. Bei allen diesen Arbeiten wurde bisher in Anlehnung an das Konzept von THARP/WETZEL (1969) gearbeitet: Der Student übernimmt hierbei die Rolle des Supervisors: Nach einer systematischen Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse wird das Lehrziel zusammen mit dem Lehrer (und gegebenenfalls den Eltern oder dem Schüler) diskutiert und festgelegt und der Modifikationsplan aufgrund der Analyseergebnisse entworfen. Daran anschließend wird der Lehrer einem speziellen Verhaltenstraining unterworfen. – Ein allgemeiner Trainingskurs, den der Lehrer in der Regel auch durchzuarbeiten hat, wurde am Institut entwickelt. Nach dem Training wendet der Lehrer unter Kontrolle des Studenten das neuerworbene Verhalten an und wird dabei systematisch beobachtet, verstärkt und gegebenenfalls weiter trainiert. Daneben wird das Verhalten des Problemschülers beobachtet und dabei das Verfahren evaluiert. Die Lehrer arbeiteten bisher sehr engagiert mit, nachdem sie die Anfangsschwierigkeit, einen Studenten als Mentor akzeptieren zu sollen, überwunden hatten¹⁰.

Dieses Vorgehen scheint erfolgversprechend; positive Ergebnisse zeigen sich offensichtlich nicht nur darin, „daß das unerwünschte Verhalten der Problemschüler stark zurückging, sondern daß ... auch andere Lehrer der betreffenden Schulen anfragten, ob

10 Literatur zu diesem Abschnitt: BELSCHNER, W. u. a. (Hrsg.): Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart (Kohlhammer) 1974. MACMILLAN, D. L.: Verhaltensmodifikation – Eine Einführung für Lehrer und Erzieher. München (Kösel) 1976. ROST, D. H. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim 1975. SCHULTE, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München 1975 (Urban und Schwarzenberg). THARP, R. G., WETZEL, R. J.: Behavior modification in the natural environment. New Aork 1969. THOMAS, E. J.: Behavior modification procedure, a sourcebook. Chicago 1974.

ihnen nicht auch bei bestimmten Problemen geholfen werden kann bzw. ob sie nicht auch geschult werden könnten“.

Auch bei diesem Ausbildungsprojekt wird davon ausgegangen, daß die Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsschwierigkeiten, um die es dabei geht, „nicht als Probleme betrachtet werden (können), die im Kontrast zu „normalen“ pädagogischen Aufgaben oder Problemen stehen und die einer eigenen – z. B. einer sonderpädagogischen Theorie bedürfen. Es wird heute davon ausgegangen, daß solche Probleme mit denselben Theorien erfolgreich angegangen werden können, auf die Lehrer erfolgreich ihren Unterricht gründen können. Die Beschäftigung mit Grenzfällen in Erziehung und Unterricht führen jedoch einerseits zu einer härteren Bewährungsprobe der zugrundegelegten Theorie, und sie helfen andererseits, leichter zu verdeutlichen, worauf es in jedem Lehr-Lernprozeß ankommt. Unter diesem Aspekt wird die Ausbildung für eine Tätigkeit im Erziehungsberatungsbereich heute nicht mehr als eine Spezialisierung betrachtet, sondern als ein unumgänglicher Bestandteil einer Ausbildung zum Berufspädagogen.“

Gefahren der Professionalisierung

In dem Maße Fragen der Professionalisierung im Hinblick auf Berater-Berufe zur Diskussion kommen, steht auch die Problematik der Grenzen und der negativen Begleiterscheinungen von Professionalisierungsprozessen zur Debatte. Dies scheint als „Thema“ reichlich verfrüht, solange die Konturen des Beraters im pädagogischen Bereich so wenig deutlich und noch viel weniger realisiert sind. Dennoch ist der Aspekt nicht unwichtig, daß die Professionalisierung von Beratern zumindest die Gefahr mit sich bringt, daß die Lehrer deklassiert werden zu reinen Unterrichtsmaschinen.

Bemühungen darum, notwendige Verhaltensänderungen in Gang zu setzen, sollten dieser Konzeption zufolge nicht im Sprechzimmer des Psychologen, sondern da anfangen, wo alle Beteiligten sich finden, in der Klasse, mit Lehrern und Mitschülern¹¹.

In der Arbeitsgruppe wurde berichtet von einer entsprechenden Vorgehensweise in einer Berliner Schule:

„In der Arbeit an einer Berliner Hauptschule orientierten wir uns an dem Konzept der „Entprofessionalisierung“ von THARP/WETZEL (1969). „Entprofessionalisierung“ bedeutet die Anwendung psychologischer Techniken durch betroffene Laien, in unserem Fall durch die Lehrer. Die Technik des Verhaltensvertrages (Weiterentwicklung des „contingency contracting“, HOMME 1970) und der Vertragstherapie (KEIRSEY 1969) erschienen uns geeignet, die oben genannten Forderungen zu erfüllen:

1. Der Psychologe bietet Fachwissen an (z.B. Lerntheorie, in unserem Fall eine lerntheoretisch orientierte Technik, die die Lehrer und die Schüler dann selbst ausbauen, modifizieren und anwenden (gemeinsames Erarbeiten von Regeln und Vertragstext, Abschließen des Vertrages, Selbstkontrolle bezüglich Einhaltung der Regeln bzw. Regelverletzung, Festsetzung von Belohnungen etc.).

¹¹ Vgl. auch die ebenfalls in dieser Richtung, allerdings wesentlich vorsichtiger formulierte Stellungnahme der Sektion Schulpsychologie im BDP durch ARNHOLD (1975, S. 10); ferner die sehr detailliert von EISERT und BARKEY (1974) entwickelte Perspektive; und als praktische Konsequenz eines veränderten Verständnisses von Schulpsychologie (Schülerhilfe durch Lehrerhilfe!): PODOLSKY und GARRASI-THEINISSEN (1975).

2. Es werden keine „Problemschüler“ definiert, sondern die Intervention zielt auf die ganze Klasse und den Lehrer. (Klasse und Lehrer schließen den Vertrag miteinander ab.)

Der Lehrer selbst wendet also die verhaltensändernde Technik an und bleibt verantwortlich für das, was im Klassenzimmer geschieht. Der Psychologe stellt sein Fachwissen zur Verfügung, berät, beobachtet, gibt Rückmeldungen über das Beobachtete, wenn der Lehrer oder die Schüler es wünschen. Der Fachmann, der Verantwortliche für das was im Klassenzimmer abläuft, bleibt der Lehrer, bzw. sollte er werden¹².“

IV. Aufgaben der Erziehungswissenschaft

Versucht man aus den Diskussionen und Ergebnissen der Arbeitsgruppe so etwas wie ein Resultat zu formulieren und bezieht man dabei die hier nicht wiedergegebenen Diskussionsbeiträge ein, so läßt sich als Charakteristikum der derzeitigen Situation folgendes festhalten:

1. Fragen der Beratung in der Erziehung werden gegenwärtig außerordentlich kontrovers diskutiert; Ansätze und Verfahrensweisen der psychologischen Diagnostik, der verschiedenen therapeutischen Schulen (in diesem Zusammenhang war vor allem auch der hier nicht wiedergegebenen Beitrag von H. JUNKER wichtig) beherrschen die Diskussion und bestimmen weithin die konkrete Beratungsarbeit, während aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Notwendigkeit umfassender Theoriebildung (MARTIN) herausgestellt oder aber auf die Notwendigkeit verwiesen wird, bestehende Institutionalisierungen von Beratung auf ihre Aus- und Nebenwirkungen zu prüfen, ihre Strukturmängel und Problemzonen zu untersuchen wie auch ihre Gesamtkonzeption zu überprüfen und insbesondere die Beratungskompetenz der Erzieher generell zu stärken – oder aber es wird programmatisch in ideologie-kritischer Absicht versucht, die mit der Intensivierung und Ausbreitung von Beratung möglicherweise verbundenen Verschleierungen aufzudecken.

12 Literatur zu diesem Abschnitt: ARNHOLD, W. (1975). Einige Anmerkungen zu der Frage: Gibt es ein neues Verständnis von Schulpsychologie oder was will Bildungsberatung? In: ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig. EISERT, H. G., BARKAY, P.: Zur Implementation der Verhaltensmodifikation im schulischen Bereich – insbesondere zur Umzentrierung des schulpsychologischen Dienstes. Gutachten für das IFP. München 1974. HECKHAUSEN, H.: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie, Psychol. Rdsch. 27, 1976, 1, S. 1–11. HEIMANN, P., OTTO, G., SCHULZ, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1965, 1970⁵. HOMME, L., CSANYI, A. P., GONZALES, Mary A., RCHS, J. R.: How to use contingency contracting in the classroom, Champaign, III, 1970. PODOLSKY, Sabine, GARRASI-THEUNISSEN, Renate: Lehrertraining in der Schülerhilfe Hamburg. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig 1975. RÜCKRIEM, G., SPREY, T.: Beratung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (I). In: Demokratische Erziehung 1, 1975, 6, S. 41–51. THARP, R. G., WTZEL, A. J.: Behavior modification in the natural environment. New York 1969. WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H., FISCH, R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Handelns. Bern, Stuttgart, Wien 1974. WULF, C., GRODDECK, N.: Zur Kritik schulischer Bildungsberatung. 5. Kongreß der DGfE in Duisburg 1976.

2. Auch in den Erörterungen der Arbeitsgruppe bestätigte sich, daß Fragen der Beratung im schulisch organisierten Bildungswesen in der derzeitigen Diskussion dominieren – während die sehr wichtigen Bereiche und Beratungsprobleme im sozialpädagogischen Feld in der öffentlichen Diskussion so gut wie ganz fehlen (wobei dies für den Kongreß auch darin seinen Grund haben mag, daß eine ganze Reihe sozialpädagogischer Arbeitsgruppen gleichzeitig stattfand, so daß die sozialpädagogisch Interessierten oder in sozialpädagogischen Feldern Tätigen sich dort beteiligten). Ferner fällt auf, daß die Arbeit etablierter (und mit historischer Tradition arbeitender) Institutionen des Beratungswesens (Erziehungsberatung, Berufsberatung) ebenfalls – so gut wie gar nicht – trotz aller Problematik, die den genannten Institutionen anhaftet – in den Gesichtskreis der Aufmerksamkeit treten.

3. Die durch die Thematik des Kongresses nahegelegte und gerade für Beratungsprozesse sich anbietenden Fragen nach Interaktion und Organisation ist beim derzeitigen Stand der pädagogischen Beratungspraxis kaum zu behandeln und differenziert anzugehen. Dazu fehlt es sowohl an differenzierten Praxisberichten und -analysen wie an den notwendigen theoretischen Vorarbeiten.

Die Frage „Interaktion und Organisation“ erörtern hieße: der Analyse von Beratungsprozessen ein Paradigma unterlegen, das Beratungsprozesse als spezifische Form sozialer Interaktion unter konkreten organisatorischen Bedingungen begreift. Die Frage würde lauten: Welche Form von Interaktion sind in Beratungsprozessen unter gegebenen bzw. zu schaffenden organisatorischen Bedingungen möglich? Dabei scheint es zweckmäßig, die Frage nach organisatorischen Bedingungen (als äußeren Regelungen) zu unterscheiden von institutionellen Aspekten (also von der Frage danach, wie die inhaltlichen Normen und Regeln aussehen, denen sich Beteiligte an einem sozialen Prozeß unterwerfen – in diesem Sinne gehören theoretische Konzepte, Verfahren, wissenschaftliche Paradigmen, Schulen usw. zu den regel- und normbildenden Institutionalisierungen).

4. Von einem solchen Ausgangspunkt her wird eine differenzierende und theoretisch bearbeitbare Fassung der beiden Grundkonzepte möglich, die sich im Zusammenhang mit Konzepten der Beratung unterscheiden lassen: einmal ein mehr psychologisch ausgerichtetes, am Diagnosemodell orientiertes Konzept (mit standardisierten Verfahren, Instrumenten, objektivierenden Vorgehensweisen), zum andern ein stärker pädagogisch und sozialpädagogisch ausgerichtetes Konzept, das sich stärker am Erziehungsziel der Selbstbestimmung des Einzelnen ausrichtet, das offensichtlich stärker kommunikativ angelegt ist und sich als kritische Korrektur zu dem zuerst genannten Konzept versteht.

Die beiden Konzepte ließen sich demnach unter anderem darin unterscheiden, in welchem Ausmaß und in welcher Form sie den in Beratungsprozesse Einbezogenen Beteiligung und Mitwirkung erlauben, in welcher Form kommuniziert wird, wie Festlegungen getroffen und vereinbart werden.

5. Verfolgt man diesen Gedanken weiter, dann zeigt sich, daß die derzeit diskutierten Beratungsansätze wie

- Diagnose-Prognose-Ansatz
 - klientenzentrierte Beratungskonzepte
 - verhaltens- und lerntheoretische orientierte Konzepte des behavioral counseling und
 - schließlich kommunikations- und beziehungswissenschaftlich orientierte Verfahren
- unter den aus der skizzierten Betrachtungsweise sich ergebenden Gesichtspunkten

erörtert, analysiert und bewertet werden können. Sie erlauben offensichtlich in unterschiedlicher Form und Ausprägung Beteiligung und Mitwirkung der in Beratungsprozesse Einbezogenen, rechnen in unterschiedlicher Weise mit ihm selbst oder aber beurteilen und bewerten einzelne „Persönlichkeitszüge“, und prognostizieren von da aus. Eine pädagogische Theorie der Beratung hätte sich mit solchen Problemen auseinanderzusetzen und Möglichkeiten einer emanzipativen Beratungspraxis aufzuklären.

Die Ebenen, auf denen sich solche Untersuchungen bewegen könnten, wären einmal diejenige der äußeren Organisationsformen; in bezug auf schulische Bildungsberatung bezieht sich dies auf Fragen wie integrierte oder nicht-integrierte Beratungsmodelle; im sozialpädagogischen Bereich auf Fragen der Einbettung von Beratungsprozessen in andere, umgreifende Formen aktivierender Sozialarbeit oder aber um Etablierung von „Stellen“.

Die andere Ebene ist diejenige der konkreten sozialen Prozesse und Interaktionen, wie sie durch Theorien, wissenschaftliche Modelle, Paradigmen, die das Vorgehen leiten, mitbestimmt ist. Hier entscheiden sich im konkreten Vollzug die eben erwähnten Fragen.

6. Wenn Beratung, wie gerade im Verlauf der Diskussionen immer wieder betont wurde, ein Element von Erziehung und Bildung überhaupt sein soll, dann läßt sich auch die Frage stellen, wie „Erziehungsverhältnisse“ in ihrer konkreten Form, unter jeweilig unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen und in ihren jeweiligen inhaltlichen, qualitativen, sinnhaften Bezügen Beratungsprozesse erlauben und ermöglichen. „Erziehungsverhältnisse“ ließen sich demnach typisieren und kritisieren, ob und in welcher Form sie so etwa wie Elemente von Beratung überhaupt ermöglichen (vgl. dazu FUNKKOLLEG BERATUNG IN DER ERZIEHUNG UND HORNSTEIN 1976).

Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich *

Vom Planungskonzept her sollte der Erwerb sozialer Kompetenz auf dem Hintergrunde verschiedener Ansätze zu Sozialerziehungsprogrammen in Theorie und Praxis thematisiert werden. In diesem Zusammenhang erschien das Rollenspiel als wesentliches Instrumentarium, das zur Veränderung von sozial-emotionalen Einstellungen eingesetzt wird, wobei von verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen her mit dem Rollenspiel unterschiedliche Zielperspektiven, methodische und organisatorische Strategien verbunden werden können. Ob und inwieweit diese Interaktionsform an Grenzen der vorschulischen Institutionen stößt, sollte eruiert werden, wobei eine Kategorisierung der Rollenspielansätze helfen sollte, von den Inhaltsanforderungen her dieses Anliegen zu konkretisieren. Zum Diskussionseinstieg erschien mir folgende Grobunterscheidung vorliegender Ansätze möglich: Rollenspiel als

1. Soziodramatik auf individualpsychologischer Ebene

Es gibt – besonders auf der Psychoanalyse aufruhend – ein Rollenspiel mit Selbsterfahrungscharakter, konzentriert auf die FREUDSche Phasentheorie und die Auseinandersetzung zwischen Überich-Normen und Triebphäre des Kindes. Das Kind lernt erkennen, indem es Sublimations- und Kognitionsleistungen erbringt. Wichtig ist aber auch sein ‚phasengerechtes‘ Verhalten, so daß von der Theoriebildung her ein Erwartungshorizont aufgebaut wird, dem das Kind praktisch entsprechen muß.

Soziale Kompetenz würde es in einem Stadium der Ich-Findung gewinnen, indem es die Konzentration auf sich selber zu einem sozialen Ich umformen lassen würde. Rollenspiel hätte dann mehr den Charakter, konfliktär die Diskrepanz zwischen Egoität und Sozialität zu markieren (in die Rollen hineinwachsen, ‚Lustverlust‘ in Kauf nehmen lernen).

2. Bewußtmachungsprozesse auf gesellschaftspolitischer Ebene

Statt FREUD steht hier MARX (mehr oder weniger) bei einer Rollenspielkonzeption Pate, die engagiert auf gesellschaftliche Antinomien reagiert, wobei das Kind gleichsam als Zeuge des Seinsollenden angerufen wird und in seiner größeren Flexibilität ‚spielerisch‘ lernen soll, wie Grundwidersprüchlichkeiten sich konkret auswirken.

* Arbeitsgruppenleiter: LINE KOSSOLAPOW
Protokollanten: H. BÖHM und U. JAITNER
Referenten: WASSILIOS FTHENAKIS, HEINZ HIELSCHER und R. SCHMITT.

Die Parteinahme des Kindes für soziale Gerechtigkeit ist der soziale Lernprozeß, der intendiert ist, wobei mehr evolutionäre oder revolutionäre Veränderungsstrategien dem Kind nahegebracht werden können. Da hier nicht rein individuelles Selbsterkennen, sondern gesellschaftliches Fremdbestimmtsein Gegenstand des Aufklärungsprozesses sein soll, muß das Kind ‚objektive‘ Verhältnisse reproduzieren lernen und der Sozialisationsagentur ‚Elternhaus‘ gegenüber Distanz gewinnen (Rollen durchschauen und soziale Zwänge sehen lernen).

3. Materialisierung didaktisch-curricularer Anliegen

Hier kann inhaltlich Verschiedenes in die Rollenspielform gebracht werden, sei es, daß Leit- und Richtziele zu Qualifikationen führen, sei es, daß anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen genügend berücksichtigt werden sollen. Lerntheoretische Ansätze der Allgemeinen Didaktik spielen eine Rolle, aber auch Curriculumrevisionsfragen, die Rollenspiel zu einem Testfall für curriculare Kombinatorik machen könnten.

Die Forderungen an Rollenspiel würden zwischen geschlossenem und offenem Curriculum als Grundlage des Vorgehens hin und her pendeln, wobei interpretationsbedürftig wäre, was deduktiv oder induktiv an Aufbauprinzipien gewonnen wird. Soziales Lernen wäre mehr oder weniger Ergebnis des Einsatzes pädagogischer Mittel und Möglichkeiten, die zu Lernzielverwirklichungen führen (Rollenerfahrung in pädagogischem Kontext).

Es ist evident, daß die drei Ansätze: *Psychoanalytischer*, *gesellschaftskritischer* und *pädagogisch-pragmatischer* nicht getrennt, modellfallartig sich zu präsentieren brauchen, sondern in realen Projekten einander durchdringen können.

Die Intention war in durchgeführten Feldstudien anteilmäßig theoretische Einwirkungen festzumachen und vom konkreten Fall her eine Einschätzungsmöglichkeit zu gewinnen.

Dem Arbeitsgruppenvorhaben wurden folgende Projekte zugrunde gelegt: „Experimentelle Studien zum Rollenübernahmeverhalten“, durchgeführt am INSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK, München, unter der Leitung von W. E. FTHENAKIS;

„Dritte Welt“ in der Vorschule – ein curriculares Forschungsprojekt“ der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN, unter der Leitung von R. SCHMITT;

„Soziale Erziehung im Kindergarten“ initiiert an der PH KIEL durch H. HIELSCHER.

Die Vorstellung von Projekten durch ihre Initiatoren sollte weiterhin dazu dienen, von der Praxiserfahrung her Desiderate in der Theoriebildung hinsichtlich des Aufbaus sozialer Interaktionen aufzudecken und gleichzeitig die Relativität einer gradlinigen Abteilung der Praxis von theoretischen Vorgaben zu signalisieren. Das Rollenspiel sollte nicht nur wunschildhafte Vorstellungen von Verhaltensmusteränderungen hervorrufen, sondern konkret die Interdependenz kognitiver, sozialer und konativer Strukturen in den darstellerischen Versuchen der Kinder festmachen helfen. Damit wäre erst die Voraussetzung geschaffen, gezielt Sozialerfahrungen als Interaktionen im Vorschulbereich zu organisieren.

Soweit die konzeptionellen Vorüberlegungen, die sofort von der organisatorischen Realität des Kongresses relativiert wurden, weil die Gruppe nicht nur aus Rollenspielexperten zusammengesetzt war, sondern auch aus allgemein Interessierten, die sich erst einmal über Rollenspiel informieren wollten. Insofern erwies es sich als problematisch,

schon von Systematisierungsversuchen auszugehen; es mußte zunächst ein gemeinsames Level des Informationsstandes gefunden werden. Die Darstellung der Projekte hatte jedoch so viel Herausforderungscharakter, daß ein lebhaftes Diskussionsklima die Arbeit der Gruppe kennzeichnete.

Die Projektarbeit von FTHENAKIS wurde in der Gruppe als drittes vorgestellt, soll hier aber als erstes fungieren, weil es am Anfang der Realisierung steht und deshalb geeignet erscheint, Untersuchungs- und Verwirklichungsvoraussetzungen genetisch zu erfassen. Die Forschungsintentionen richten sich auf das „Vorfeld“ des komplexen Problembezugs „Rollenspiel“, indem Voraussetzungen des Konstrukts *Rollenübernahme* empirisch eruiert werden sollen. Die Kategorialebene baute sich im Rückgriff auf Altruismus-, Empathie-, Wahrnehmungsforschung und Entwicklungspsychologie auf.

Das heißt, es wurde gefragt:

Ob bei einer durch Anlage und Umwelt bedingten Disposition, auf ein Gegenüber einzugehen – eine verhaltenspsychologisch zu konditionierende Fähigkeit, altersspezifische Phasen festgemacht werden könnten, die dann lernpsychologisch zu nutzen wären; ob ein Mitempfinden mehr kognitiv oder affektiv zu beeinflussen sei; welche weiteren Prämissen Perspektivenübernahme regulieren; wie in der institutionellen Elementarerziehung auf Einstellungsmuster der Konformität, der sozialen Ungerechtigkeit, des Autoritätsglaubens modifizierend eingewirkt werden könnte, so daß aus einer moralischen Kompetenz heraus – ohne bestimmte Religions- oder Weltanschauungsbindung – sozial verantwortlich gehandelt würde.

Ehe man also gezielt Rollenspiele inszenieren könnte, müßte man viel von Rollenübernahme wissen und theoretisch abgestützt haben, um erfolgreich – i.S. einer sozialen Kompetenzerweiterung des Kindes – agieren und interagieren zu können.

Es ist unverkennbar, wie die neueren internationalen bzw. angloamerikanischen Forschungen den Zugriff von FTHENAKIS beeinflussen, und wie sein pädagogisches Konzept abhängt von einer Konstruktbildung, die die Priorität der empirischen Wissenschaft weit stärker betont, als dies bei den bislang vorliegenden Untersuchungen zum Rollenspiel in der BRD der Fall ist. Konsequenterweise ist deshalb auch seine Wendung gegen unkontrollierte Ideenproduktionen, Idealforderungen; seine Orientierung richtet sich – und das sicher nicht ohne Einwirkung der Organisationsstruktur hochempfindlicher, krisenanfälliger Industrieländer – auf gesellschaftspolitisch stabilere Sollensperspektiven einer sozialen Gegenseitigkeit, die bei ihm sogar biologisch-behavioristisch unterbaut werden kann.

Insofern ist das Projekt FTHENAKIS weitergediehen – nicht im wertenden Sinne, sondern im historisch-sozialgeschichtlichen Sinne –, als bei wachsender politisch-wirtschaftlicher Sorge um die Bestandsicherung man sich nicht mehr pädagogisch jede Art von Systemtranszendierung leisten zu können glaubt. Dies zeigt sich als indirekte gesellschaftliche Einwirkung auf theoretische Konstruktionen.

Eine besondere Bedeutung wird der Elternarbeit zugesprochen; diese steht im Zusammenhang einer Synchronisierung der Interessen von Trägerverbänden, Erziehern, Sozialpädagogen mit gesamtgesellschaftlichen Standardvorstellungen. Das Rollenspiel müßte dem Rechnung tragen und ein Training kommunikativer Beziehungsfähigkeit auf der Basis gesellschaftlich vermittelter Ich-Stabilität für das Kind im Kindergarten anstreben. Dies nicht aus dem Bestreben, sich besonders affirmativ zu verhalten, sondern aus der Notwendigkeit, von einer Organisation aus wie dem Münchner Institut für Frühpädagogik relevante Angebote zu machen für eine Bedürfnisstruktur, der das Abseits

des Spekulativen nicht genügt. Die östlichen und westlichen Systeme sind im Augenblick mehr auf einen Neo-Pragmatismus der Ausdifferenzierung bestehender Möglichkeiten als auf „Experimente“ aus, eine Tendenz, die sich auch im sozialen Rollenverständnis und in den Rollenspielkonzepten für Kinder zeigt.

Das Projekt von SCHMITT stellte zu dem vorausgehenden ein gewisses Kontrastprogramm dar, vielleicht weil es früher, vor der „Tendenzwende“ mit Studenten konzipiert wurde und sich im Geist des Neomarxismus und der kritisch-dialektischen Frankfurter Schule versteht. Von den psychologischen und lerntheoretischen Vorgaben greift es einerseits auf die gängigen Rollenspielgrundlagen der Literatur (PIAGET, FLAVELL, KOHLBERG, BANDURA u. a.) zurück, andererseits wirken sich Ansätze der antiautoritären Richtung (gegen rigide Sauberkeits- und Ordnungsnormen) aus, wie auch Vorstellungen einer antagonistischen Klassenkonzeption. Die Dritte-Welt-Problematik, die im Rollenspiel von Vorschulkindern (überwiegend Unterschichtangehörigen) erfaßt werden sollte, folgte den Stichworten:

Toleranz, Kooperation, Solidarität.

Das solidarische Verhalten mit diskriminierten Minoritäten wird genauso wie die zugrundeliegende Erscheinung der Vorurteilsbildung und der sozialen Ungleichheit in einem gesellschaftlichen Begründungszusammenhang gesehen; das heißt, wo Wir-Gruppen-Bezüge unter engen Ausschlußnormen von Privilegierung gegenüber Unterprivilegierung bestehen, sollten sozialkritisch angeleitete Einstellungsveränderungen im Rollenspielhandeln zu Handlungsalternativen „von unten“ führen. Gerade um dieser Umorientierung willen unterschied SCHMITT zwischen einem problembezogenen Rollenspiel und einem Rollenspiel als Imitationsspiel, das in Lebensformen der bestehenden bürgerlich-spätkapitalistischen Sozialstruktur einübt.

Über die bewußt gemachte Andersartigkeit (größer – kleiner, dicker – dünner, stärker – schwächer) sollte für ethnisch differente Gruppen (schwarz – weiß) und darüber hinaus für soziale Unterschiede (reich – arm, berechtigt – nicht berechtigt) sensibel gemacht werden und die Kinder zur Parteinahme für den Unterlegenen gebracht werden.

Die Projektgruppe hat entschieden Position bezogen und das für sie politisch Wünschenswerte pädagogisch möglich machen wollen, wobei viele psychologisch-erziehungswissenschaftliche Ansätze – Phasenspezifisch, Beobachtungslernen, Vorurteilsforschung u. a. – Mittel zum Zweck werden, in der konkret-operationalen Phase des Kindes handgreiflich einzuüben und affektiv zu unterbauen, was im Zuge der Transferleistung nicht nur zum Abbau von Vorurteilen, sondern zu einer antizipatorisch vorweggenommenen Veränderung von Gesellschaft führen könnte.

Wie allerdings die Bedingungen außerhalb des universitären und schulischen bzw. vorschulischen Spielraums beschaffen sein sollen, die den pädagogisch vermittelten Lernprozeß realisieren helfen könnten, ist die Frage; ebenso wie die Selbständigkeit der Urteilsfindung für alle Beteiligten in Frage steht, wenn es darum geht, die Lehrenden und Lernenden auf eine Stufe zu stellen und gegenüber der intellektuellen Kompetenz des Projektteams die kommunikative Kompetenz der von Erziehungsprozessen Betroffenen erst einmal ernst zu nehmen. Es scheint, daß in diesem Zusammenhang auch die postulierte Elternarbeit an Grenzen stößt, weil Eltern, wie Erzieher, zwar wichtige Mitträger der Aufklärungsarbeit sein können, nicht aber die Zielformatistik des Projektteams stören dürfen.

Das Projekt von HIELSCHER ist ein vom Lande Schleswig-Holstein gefördertes Sozialerziehungsprogramm, das weniger mit allgemeinen Gesellschaftsanalysen als mit

speziellen methodischen Anliegen arbeitet¹. Obwohl Zielkomplexe wie Emanzipation und Menschlichkeit Globalperspektiven nahe legen würden, kommt es dem Projektleiter auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung des situativen sozialen Miteinanders und auf das Freisetzen auch persönlichen Glücks an. Lerntheoretisch unterbaut, sollen in kleineren Lerneinheiten „social skills“ trainiert werden, die als „learning sets“ in komplexere Strukturen sozialen Verhaltens transferiert werden sollen. Die Analyse und didaktische Strukturierung von Alltags- und Spielsituationen soll einen problematisierenden und verhaltensverändernden Effekt haben. Da es um systematische Sozialerziehung geht, steht für HIELSCHER nicht das freie Spiel, sondern das Regelspiel im Vordergrund, das allerdings zum Rollenspiel ausgebaut werden kann. Es wird davon ausgegangen, daß – ehe Rollenspiele größere Sequenzen erfassen könnten – Interaktionsspiele auf soziale Konstellationen aufmerksam machen und Grundmuster für Lebensbewältigung an die Hand geben müßten, aus denen dann ein umfassendes Rollenrepertoire aufgebaut werden könnte. Die Vermittlung von Sozialtechniken und -strategien zielt auf das kompetente Handhaben von Außenbeziehungen – argumentieren können (verbale und non-verbale Komponente), bereit sein zu handeln, fähig sein zu genießen – allerdings mehr unter dem Aspekt sozialkritischer Perspektiven. Obwohl Eltern- und Erziehermithilfe erwünscht ist, will HIELSCHER doch die Fragen der Erwachsenenwelt nicht zu denen der Kinder machen und deshalb Arbeitsplatzprobleme oder politisch-ökonomische Herrschaftsabhängigkeit nicht direkt thematisieren. Die Emanzipation des Kindes könnte man demnach als eine andere verstehen als die des Erwachsenen; sie würde in Überwindung des Nichtwissens, Nichtkönnens, Nichtkorrespondierens bestehen und pragmatisch kompensieren wollen, was dem Kind zur Durchsetzung seiner Möglichkeiten und Entfaltung seiner Kräfte hindernd im Wege steht.

Im Gegensatz zu der Wissenschaftsgeleitetheit mehrdimensionaler Art, wie sie FTHENAKIS aussprach, erschien der lerntheoretische Bezug HIELSCHERS eingeleisiger und deshalb von der Umsetzbarkeit her einfacher zu handhaben. Kein Theorieüberschuß schafft einen nicht auszufüllenden Erwartungshorizont, keine politisch-ökonomische Verflochtenheit als vielschichtiger Wirkungszusammenhang – wie die Konzeption von Schmitt sie vorsah – hemmt den Transferierungsoptimismus.

Einschätzung der Projekte von der Diskussion her

Die Organisationsbedingungen des DUISBURGER KONGRESSES wirkten sich insofern selektiv aus, als dem stark pragmatisch ausgerichteten Ansatz von HIELSCHER das Publikum fehlte und statt Erzieher Akademiker, zumeist Theoretiker, verbal zu interagieren suchten. Man wandte sich gegen den sozialtechnologischen Zugriff ohne zum Teil die Rahembedingungen der sozialpädagogischen Praxis, die Ausbildungsprobleme der Erzieher, die curriculare Situation innerhalb einer unausgearbeiteten Vorschuldidaktik, die defizitäre Elternschulung genügend mit in Rechnung zu stellen. Die im Gegensatz zu der Beurteilung der Arbeitsgruppe stehende breite Rezeption der Vorschläge von HIELSCHER in der vorschulischen Praxis macht deutlich, daß diese Konzeption einem Bedürfnis der Praktiker entgegenkommt, das sozial-emotionale Agieren zwischen

¹ Die Ergebnisse der Projektarbeit liegen publiziert vor in: HIELSCHER, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindergarten. Heidelberg 1974.

Erzieher und Kind in Lernschritte sozial-kognitiver Art zu überführen. Imitations-, Regel- und Rollenspiel sind in diesem Zusammenhang methodische Zugriffe, die hierarchisch aufeinander aufbauen.

Die Diskussion der Ergebnisse des Projekts von SCHMITT nahm den größten Zeitanteil der Arbeitsgruppe in Anspruch², wobei die Unterscheidungsversuche zwischen Imitationsspiel – als tendenzielle Verfestigung tradierter, unhinterfragter Verhaltensmuster – und Rollenspiel – als zielgerichtete Veränderung im Sozialverhalten – sehr kontrovers aufgenommen wurden; im übrigen spiegelte diese Auseinandersetzung das Desiderat begrifflicher Klärung im Rollenspielkomplex.

Kritische Rückfragen richteten sich:

- an die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, bei diesen schienen die altersspezifischen Vorgaben als modifizierendes Moment der Rollenspielgestaltung nicht genügend reflektiert, die postulierte Kindorientiertheit wurde durch die Vorstrukturierung des Erwachsenenteams überlagert;
- an die sozialpsychologischen Anknüpfungspunkte der Vorurteilsforschung und die damit verbundenen Probleme der Transferierung der Inhalte aus der 3. Welt auf Alltagssituationen in der BRD;
- an die normative Orientierung der curricularen Konstruktion und der damit verbundenen Verhinderung des situativen Diskurses mit Erziehern, Eltern und Kindern (Rollenspiel als mögliche Manipulation).

Aber wiederum zeigte sich die Diskrepanz zwischen der Weite des Erwartungshorizontes von Außenstehenden, wie die Kongreßteilnehmer sie darstellten, und der Schwierigkeit einer einigermaßen konzeptgerechten Realisierung innerhalb des Projekts – wobei die Information von SCHMITT interessant war, daß puristische Mitarbeiter „ausgestiegen“ waren, weil ihre systemtranszendierenden Vorstellungen im institutionellen Vollzug der Praxis nicht erfüllt wurden. Die Frage war, ob Planungskonzepte überhaupt aus dem theoretischen Arbeitszusammenhang direkt in die verschieden strukturierten Praxisfelder überführt werden können. Das Zusammenwirken von verschiedenen Organisationseinheiten (Familie, informelle Gruppen, Verbände), denen Kinder angehören, schafft nämlich Vorbedingungen, die die Generalisierbarkeit von inhaltlichen Rollenspielkonzepten problematisch erscheinen lassen.

Daß es auch eine theoretische Praxis gibt, die mit ihrer eigenen Erkenntnisgewinnung handelnd beschäftigt ist und deshalb für Absolventen von Hochschulen kommunikabler erscheint, bestätigte sich in der Aufnahme des Vortrags von FTHENAKIS³. Die Hörer fühlten sich angeregt; die Informationsbereicherung durch die Vorstellung neuester Forschungsergebnisse war willkommen; die Perspektivenübernahme, die sich im Wissenschaftsbetrieb stärker auf intellektuell-kognitiven Transfer beschränkt, war im Studium geübt und deshalb nicht schwer einzubringen. Selbst die Fragen nach dem erkenntnisleitenden Interesse der empirischen Forschungsergebnisse, der Legitimationsproblematik und Zielperspektive konnten mehr oder weniger akademisch behandelt werden. Es ist offensichtlich, daß die Problematik des Rollenspiels als soziale Interaktion im pädagogi-

2 Die inzwischen erschienene Dokumentation SCHMITT, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 28/29. Frankfurt/M. 1976) lag den Teilnehmern des Kongresses leider noch nicht vor.

3 Erscheinen demnächst in: HOFFMANN, M. L./FTHENAKIS, W. E. (Hrsg.): Vergleichende Studien zur sozialen Entwicklung des Kindes beim Auer-Verlag.

schen Praxisfeld erst da virulent wird, wo Detailergebnisse wiederum Rückfragen an die Konzeptbildung nötig machen.

„Nachlese des Kongresses“

Viele Fragen waren wegen der vororganisierten Zeit offengeblieben oder nur angerissen worden. Wenn sie hier festgehalten werden, so als Gedächtnisstütze für das, was weiter innerhalb der Rollenspielthematik berücksichtigt und realisiert werden müßte:

Systematisierungsprobleme

Die Auseinandersetzung um die Unterscheidung Spiel – Rollenspiel konnte nicht ausdiskutiert werden und blieb als Fragestellung offen. Der Begriff Spiel erschien zu komplex und generell; aber auch die Spezifizierung durch Rollenspiel war immer noch zu global, um konkrete inhaltliche Anliegen festzumachen.

Eine Möglichkeit der Kategorisierung und Kriteriengewinnung wäre die Grobunterscheidung durch unterschiedliche Akzentuierung

- der *emotionalen Bezüge*,
- der *kognitiven Bezüge*,

beide werden allerdings im Sozialverhalten relevant – die Unterscheidung dient im wesentlichen systematisierenden Gesichtspunkten. Die emotional-soziale Bezogenheit kann individuell gesehen stärker auf Erlebnis-Bewältigung i. S. psychosozialer Therapie gehen; das Kind spielt seine Konflikte, aber auch unerfüllten Wünsche und vorgestellten Realitäten aus, wobei es eine Reduktion von Spannungen durch Expression erzielen und in der Katharsis einer inneren Befreiung Zuwachsraten an Persönlichkeitsentwicklung gewinnen soll. Bei dieser persönlichkeitsbildenden Intention wäre es nötig, Meßinstrumente zu entwickeln, um Empfindungen, Gefühle, Umwelterfassung, Ausdrucksrepertoire des Kindes dem Erzieher quantitativ und qualitativ nahezubringen. Nach Gewinnung der Analyseinstrumentarien wäre der nächste Schritt eine gezielte *Erziehungstherapie*, die Erzieher und Zögling in den Prozeß der wechselseitigen Aufklärung über innere Verhaltensstrukturen einbezieht. Hierbei geht es um kommunikative Einübungsprozesse, die verhaltensstabilisierende Wirkung haben sollen. Das Kind würde Detailerfahrungen in immer neuen situativen Konstellationen machen, ohne dem Zwang der Realsituation zu unterliegen, und würde mit der Möglichkeit, Verhalten revidieren zu können oder sich durch andere Kinder im Verhalten ergänzen zu lassen, Selbstbewußtsein gewinnen.

In der Reichhaltigkeit des kindlichen Rollenrepertoires hätte man ein Gegengewicht zu den Reduktionserfahrungen der Erwachsenen mit ihrer kontrollierten Gestik und Mimik und eine Manifestation kindlicher Welterfahrung als eines möglichen eigenständigen Bereichs neben Jugendlichen- und Erwachsenenkultur.

Es gibt auch einen Anspruch des Kindes auf altersspezifische, gruppenspezifische (peers) und individuelle Interpretation der vorgegebenen Verhaltensweisen, wobei der Prozeß einer produktiven sozialen Unangepaßtheit offen gehalten werden müßte, nicht weil das Kind die Machtmittel dazu hätte, dies durchzusetzen, sondern weil die

heranwachsende Generation erzwungene Harmoniemodelle leicht in rigide Gegenpositionen ummünzt.

Der Erzieher müßte indirekt zu diesem „dramatischen“ Geschehen gehören, indem er Koordinations- und Interpretationshilfen gibt, um Erlebnisse im Rollenspiel Gestalt werden zu lassen. Dabei wird intendiert, über Intensivierung der Empfindung, Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit und Erhöhung der Sensibilität zu besserem Interaktionsverhalten in verbaler und non-verbaler Hinsicht zu kommen.

Dieses „Auspielkonzept“ fordert Realisierungsbedingungen, wie sie aus der Spieltherapie bekannt sind, nämlich: Stärkung des Selbstvertrauens, Unmittelbarkeit des Bezugs und Gefühl des unbedingten Akzeptiertwerdens; Bedingungen, die stärker an „Nestwärme“, Intimgruppenatmosphäre und die soziale Sicherheit geknüpft sind, die zumeist privilegierte Schichten ihren Kindern vermitteln. Man könnte diese Form des Rollenspiels als *Darstellungs-* oder *Selbstdarstellungsspiel* charakterisieren. Historisch gesehen hätte diese Spielform ihre Vorläufer im Laienspiel – wie es aus der Reformpädagogik bekannt ist – und im Soziodrama psychoanalytischer Richtung, die beide in der Expressivität des unmittelbaren Lebensausdrucks Selbstbefreiung des Kindes über die Trieb- und Emotionsphäre wollen⁴.

Im Gegensatz dazu stünde ein Rollenspiel im Sinne eines Lernspiels mit spezifischen gesellschaftlichen Implikationen, das man *strategisches Aktionsspiel* nennen könnte. Das Kind soll sich dabei als verflochten in eine herrschaftsbestimmte, anonym strukturierte Umwelt begreifen lernen, in der nicht frei gewähltes Verhalten, sondern aus gesellschaftlicher Notwendigkeit taktische Handlungsalternativen notwendig würden. Eine normative Pädagogik würde hier nach Ziel, Inhalt, Methode und Organisation für die Einübung eines „richtigen“ im Gegensatz zu „falschem“ Verhalten befragt und Wertorientierungen als Kampforientierungen gegen ökonomisch-politische Rollenfixierung und Klassenantagonismen mobilisiert.

Statt eines Harmoniekonzepts mit der Intimität der Kleingruppenerfahrung stünde ein Rollenkonfliktkonzept mit Herausforderungscharakter zur Erfahrungsgewinnung bereit. Marxistische Kindertheater haben solche Rollenspielplanungen zu realisieren versucht und die adäquate Eigenreaktion steuern wollen, wobei die Entscheidungskompetenz besonders des Unterschichtkindes dadurch gestärkt werden sollte, daß Verhaltenssicherheit aus Parteilichkeit und Solidarisierung erwachsen sollte. Bezogen auf soziologische Kategorien könnte man bei dem strategischen Aktionsspiel von *dysfunktionalem Rollenspiel* sprechen, bezogen auf bestehende Strukturen, die es transzendierend infrage stellt.

Will man den *sozial-kognitiven* Aspekt des Rollenspiels stärker betonen, so müssen soziale Interaktion und gruppenspezifische Erfahrung unter die kritische Reflexion der alternativen Selbst- und Fremdbeurteilung gestellt werden. Das heißt, die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten eines Tatbestandes und die Toleranzerfahrung hinsichtlich eines die gängigen Interaktionsmuster infragestellenden Nonkonformismus sollten im Rollenspiel bewußt erfahren werden. Insofern ließe sich von *sozialem Modellfallspiel* sprechen, als hier exemplarisch für real erlebte oder vorweg genommene Handlungsbezüge im Spiel und seiner Auswertung Interpretationen gesucht und gemeinsam gefunden werden, die die Realsituation bewältigen helfen können. In diesem Zusammenhang abwertend von *funktionalem Rollenspiel* zu sprechen, wäre ungerechtfertigt, weil es im

4 Zur ideologiegeschichtlichen Begründung dieses Zusammenhangs vgl. KOSSOLAPOW, L.: *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*. Frankfurt/M. 1975.

Sinne von KARL MANNHEIM auch eine „*schöpferische Anpassung*“ gibt, bei der erst im Nachvollzug tradierter Handlungsmuster, im darstellenden Verobjektivieren eine distanzierte Einschätzung möglich wird. Über das Ausspielen sozialer Modellfälle und das Sprechen darüber in einschätzender Absicht wird einerseits die Aneignung des Verhaltenscodes als Partizipation an den Kulturleistungen einer Gesellschaft gewährleistet und andererseits Verbindlichkeiten überprüft, so daß situative Antworten ohne realitätsferne Sozialillusion gefunden werden können.

Wenn man zunächst einmal einen Sozialfundus verlangt, so liegt dem die Vorstellung zugrunde, das Kind müsse erkennen, daß Gesetzmäßigkeiten sozialen Zusammenlebens beständen, die es nicht nur aus gruppaler Interessenverabsolutierung, wie die Machttheorie es will, sondern aus Einsicht in die Notwendigkeit eines geordneten Sozialgefüges (Teilhabe an kollektivem Handeln) handeln ließen.

Potenziert wird ein kognitiv angeleitetes Rollenspiel im *sozialkreativen Konfliktspiel* wirksam, weil über die konforme Darstellung hinaus Situationen durchgespielt werden, die den Charakter des Infragestellens annehmen und Entwürfe neuer Lösungen für soziale Interaktion bereitstellen. So können z. B. entgegen den normierten Erziehererwartungen an das „*liebe Kind*“ Alternativen ausgespielt werden, die von negativen, destruktiven Einfällen ausgehend Routineverhalten zu hinterfragen und zu durchbrechen in der Lage sind. Damit wird aggressives, angsterfülltes Verhalten von Kindern zum Vehikel der Aufklärung über tieferliegende Ursachen eines sogenannten Fehlverhaltens. Von rational zu bewältigenden Konkretsituationen her können sich weitergehende gesellschaftliche Einordnungsperspektiven ergeben. Erst der Allgemeinheitsgrad des sozialen Bezogen-seins schafft so viel an Vergleichbarkeit innerhalb der Gruppenbezüge, daß Einzelverhalten deutbar und verantwortbar wird.

Soziale Wertorientierung als differenzierender Faktor im Rollenspiel

Eines der ungelösten Probleme der Diskussion war die Einbindung des Rollenspiels in gesellschaftliche Wertungen, die bei bestehender Pluralität nicht mit Ausschließlichkeitscharakter zu fassen sind. Einhellig war die Meinung, daß Rollenspiele nicht rein wertneutral technologisch gehandhabt werden können, wenn sie Voraussetzungen für die soziale Orientierung des Kindes vermitteln helfen sollen.

Schon in kleinen Spielsequenzen schlägt Wertorientierung in den Kommunikationsstrukturen durch.

So z. B. in der Entscheidung für soziale *Konformität* oder *Nonkonformität*; wenn es darum geht, die Stellung eines Kindes in der Gruppe als angepaßte oder abweichende durch akzeptierte positive oder negative Gruppensanktionen auf kindliche Reaktionen von Erzieherseite her zu verstärken. Die jeweiligen Grundlagen vorschulischer Verhaltenserwartungen spielen beim Erzieher insofern eine Rolle, als er das Kind veranlassen kann, Gewohnheiten auszubilden, die entweder auf Risikobereitschaft und Flexibilität oder auf regelgerechtes Routineverhalten gehen können. Die Sicherheit des Kindes erwächst aus der Regelbefolgung anpassungsspezifischer oder veränderungsfreudiger Art.

Da niemand isoliert sein möchte und ein Außenseiterdasein große Verhaltenssicherheit erfordern würde, geht das Kind auf Konformität und Bestätigung aus, wobei sich die erfolgreichen Bemühungen an der Skala der Beliebtheit ablesen lassen. Inhaltlich kann allerdings die Grundlage der Akzeptierung je nach der Subgruppe oder dem Vorschul-

bzw. Schulsystem sehr verschieden sein (Waldorfschulen – Staatsschulen, Kinderläden – Kindergärten u. a.), gemeint ist die Zugehörigkeit zu normgebenden Systemen wie Kirchen, Parteien und anderen Weltanschauungsgruppen, die Wertmuster, Sanktionen und Belohnungsmechanismen bestimmen.

Ebenso entscheidend wie Konformitäts- oder Nonkonformitätsförderung wäre die Präferenz des Erziehers zur Unterstützung von *Individualität* oder *Sozialität*, selbst wenn es sich nur um graduelle Unterscheidungen handelt.

Der Erzieher kann innerhalb des institutionellen Rahmens, der ihn bindet, den persönlichen Anteil und die individuellen Verdienste eines Kindes so herausstellen, daß es die persönlich ausmachbaren Leistungen sind, die in der Gruppe zählen, oder er kann mehr die Kooperationsbereitschaft in der Gruppensollereffüllung ohne Belohnung des individuellen Beitrags prämiieren. Die Gefahr liegt weniger in der Akzentuierung als in der Ideologisierung der polarisierten Positionen. Eine Stärkung der Eigenentscheidung des Kindes würde es wahrscheinlich eher erlauben, neue Arten sozialen Verhaltens zu akzeptieren, als eine rigidere Gruppenbildung, die den Schutzmechanismus des Gruppendrucks und der Vorurteilsbildung aufzubauen nötig hat. Bei beiden Akzentuierungen wird es nötig, eine Sensibilisierung für zwischenmenschliche Beziehungen über personale Selbstaktualisierung zu erreichen.

Eine weitere Orientierungsperspektive würde die Unterscheidung zwischen einem vom Erzieher begünstigten *Sach-* oder *Personen-Bezug* ergeben. Zumeist besteht eine Diskrepanz zwischen der verbal geäußerten Idealvorstellung, alles müsse in den Dienst der Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit gestellt werden, in dem Sachobjekte dem Interaktionszusammenhang unterzuordnen seien. Faktisch dominiert aber durchweg die Wertschätzung des Gegenständlichen, die vom Erwachsenen her bestimmt ist. Dabei spielt der reale Kostenpunkt einer Sache oft eine untergeordnete Rolle. Dennoch wird das Kind Dingen gegenüber vielfach zu größerer Sorgfaltspflicht angehalten als gegenüber Menschen. Das „Gebrauchen“ von Menschen wäre dann nur eine Konsequenz solcher Materialisation menschlicher Bezüge durch Überbetonung einer „verzweckten“ Sach-Mittel-Relation.

Je nachdem wie der Erzieher – aufgrund seiner eigenen Sozialisationsbedingungen – Positionen zum Tragen bringt, entsprechend werden Kinder durch seine Bestätigung oder Ablehnung in ihrem Spielverhalten, das zu Realverhalten werden kann, vorprogrammiert. Allerdings ist dies nur eine neben anderen Beeinflussungen, da sich Verhaltensvorbilder in familialen und außerfamilialen Gruppenbezügen divergierend auswirken können. Das bedeutet wiederum für die Erziehereinstellung Berücksichtigung von Alternativen, die sich beim Kinde aus den Schnittpunkten verschiedener Beeinflussungssphären und deren individueller Verarbeitung ergeben. Dies wirkt sich auf das Rollenspiel insofern aus, als der bewußte und unbewußte sozialhistorische Erfahrungshintergrund der Kinder in der „Rollenmitträgerschaft“ von beeinflussenden Gruppen und Personen virulent wird und vom Erzieher beachtet werden muß.

Rollenspiel als Inhalt und Methode sozialer Erziehung

Interaktionsspielräume und Organisationsgrenzen müssen bei der Sozialerziehung in ganz besonderer Weise austariert werden, damit ein Kind sein Selbst, seine Gefühle, Fähigkeiten, Fertigkeiten im sozialen Netzwerk gruppenspezifischer Bezüge einschätzen

lernt und dahin gelangt, sich in Spiel und Arbeit soweit zu verwirklichen, wie es die konstruktive Verwendung offener Möglichkeiten eines Systems erlaubt. Sozialerziehung geht weiter als das Rollenspiel, auch wenn dieses keine bloße Methode, sondern Selbst- und Gesellschaftsdarstellung – Alltagsleben in Aktion – wäre. Sie umfaßt praktisch den ganzen Sozialisationsprozeß als Vermittlung und Aneignung standardisierter Wert- und Normvorstellungen einer Gesellschaft und ihrer Untergruppen. Im Rollenspiel geht es um eine gezielte Vermittlung des Verhaltensrepertoires, das durch Setzungen und Vorgaben in bestimmter Weise verstanden wird, insofern es eine sozialverbindliche Interpretation gibt. Ein solches Repertoire zu kennen, ist Voraussetzung für Partizipation des Einzelnen an gesellschaftlichen Rollen- und Ressourcenzuweisungen, die im Rollenspiel vorweg genommen werden können. Die Operationalisierbarkeit solcher Einsichten ist jedoch begrenzt, weil wir zu wenig wissen, welche Lernprozesse bei sozialer Erziehung innerhalb und außerhalb der Institutionen individuell und gruppal ablaufen und wie Lernschritte ausdifferenziert werden können. Denn daß das Kind sozialisiert wird, ist eine zu passive Sicht, ebenso wie die Absorptionsprozesse der Gesellschaft zu ganzheitlich-omnipotent gesehen werden. Das Kindesbild bedarf der Revision, da es Produkt gesellschaftlicher Vorstellungen vom Kinde ist und seine sozialen Interaktionsformen von der Bedürfnisstruktur her noch gar nicht voll erfaßt sind. Dringend notwendig wäre die Analyse von Persönlichkeitsstrukturen im Verhältnis zu Strukturen sozialer Gebilde – und zwar weitergehend als die PIAGETSchen Strukturmuster für Phasen der Kognition übertragen auf die Entwicklung moralischen Bewußtseins.

Die Inhalte sozialer Erziehung im Rollenspiel sind die Inhalte gesamtgesellschaftlich und gruppal vermittelter Sozialerfahrungen von Einzelnen und Gruppen. Insofern ist auch die Diskussion um die Realisierung von : Empathie, altruistischem Verhalten, Perspektivenübernahme, Verurteilsabbau, Egalität nicht eine Frage des als Methode einzusetzenden Rollenspiels. Mehr vielleicht als in anderen Lernbereichen wird beim Rollenspiel der Implikationszusammenhang von gesellschaftlichen Vorgaben, Zielvorstellungen, inhaltlicher und methodischer Ausdifferenzierung und Betroffeneninteresse deutlich. Mit Rollenspiel einen unbegrenzten Optimismus zu verbinden hinsichtlich gesellschaftsrevolutionierender Praktiken, wäre nicht nur eine Überschätzung von Wirksamkeiten eines pädagogischen Subbereichs, sondern auch angesichts der mangelnden theoretischen und praktischen Ausarbeitung des Rollenspielkomplexes eine Hypostasierung eines erzieherischen Mediums neben anderen.

Möglichkeiten und Grenzen von Rollenspielaktivitäten

Nicht Weltveränderung im Großen, aber Lernschritte im Kleinen kann das Rollenspiel vermitteln, wobei „Regisseure“ solcher Spiele viel bescheidener ihre Erwartungen zügeln müssen, um das Instrumentarium wie auch die Kinder nicht zu überfordern.

Wie im Straßenverkehr gibt das Rollenspiel Gelegenheit, eine Regelmäßigkeit, der Prinzipien, die Regelbeachtung, Zusammenspiel und Durchhaltevermögen zu üben. Es muß Konsens bezüglich des Rollenspielverlaufs hergestellt werden. Jeder hält sich für den Spielverlauf an seine Rolle, selbst wenn sie ihn enttäuschen und ihm unsympathisch werden sollte. Die Spieler erfahren sich als relativ gleichberechtigt, auch wenn sie ungleichgewichtige Rollen spielen, weil die Bindung durch die Regeln der Interaktion verpflichtend ist; Legitimation und Kommunikation erwachsen gleicherweise aus der

gemeinsamen Interpretation der Rolle, wobei die individuelle Auslegung entsprechend der Handlungssituation des Zusammenspiels die Freiheit ist, die der Spieler sich nimmt. Rollenspiel könnte die eigene Erfahrung reflektieren helfen, bzw. zu kreativer Ausgestaltung Anlaß geben, wenn eine Aktivierung im Prozeß des Geschehens ohne Konsumentenhaltung gelänge.

Aber da auch Rollenkonfirmierung und Rollenrestriktion droht und die Wettbewerbssituation auch im immateriellen Gewinn- und Verlustcharakter des Spiels durchschlagen kann, muß der Transfer nach dem Spiel in Auflösung der Handlung und Interpretation der Rollen geleistet werden, wobei der motivierende Charakter des Spiels eher geeignet scheint, Aufklärungsprozesse in Gang zu setzen als kognitiv-verbale Erklärungsmuster ohne Handlung. Emotional sollte der Befriedigungsgewinn aus dem Spiel nicht übersehen und in der Möglichkeit der freien Wahl die Rollenvarianz des Einzelnen herausgefunden werden. Wer die Lernspiele dabei zu eng fassen will und den ideologischen Zeigefinder nicht verleugnen kann, wird sich unversehens der korrigierenden Sinneserfahrung des Kindes gegenüber sehen und auch bei vorher besprochenem Verlauf und Ausgang eine open-end-Situation nicht verhindern können.

Erzieher und Kind könnten also in gleicher Weise innerhalb des Rollenspiels lernen (Wechsel von informationsgebender und -nehmender bzw. zweiseitig erfahrungserweiternder Position), wobei die Lernprozesse sich materialisieren und curricular spezifisch verorten lassen könnten. Außerdem lassen sich Beobachtungsstrategien während des Rollenspielgeschehens und danach einsetzen, die Aufschlüsse über die Erlebnis-, Verhaltens- und Verarbeitungsstrukturen des Kindes geben. Dabei gibt es eigentlich keine Reaktion und keinen Gebrauch von Mitteln, die ohne Rückmeldungsfunktion wären. Um nur einige ‚Variablen‘ herauszugreifen, seien folgende Bezüge exemplifizierend ange-
rissen:

Materialverwendung: alles, was Kinder zur Verkleidung, zur Objekt- und Personendarstellung verwenden, ist weltverändernd im Kleinen und läßt nach dem Grad der Realitätsabbildung, der Abstraktionsfähigkeit, der Umarbeitungs-„kunst“ auch den Grad der Elaborationsfähigkeit und der Redefinitionsmöglichkeit des Kindes erkennen. Das gleiche gilt für die Raumausgestaltung, die eine Art räumlicher Materialverwendung ist.

Personenbegegnung: beachtet würden hier die Anzahl der interagierenden Kinder, ihr Geschlecht, ihr Alter, die mitwirkenden Erzieher, wobei das Spielverhalten der Einzelnen „getestet“ würde nach Kooperationsverhalten oder isolierten Spielaktivitäten, nach primärem Interesse an Spielinhalt oder Sozialbezug. Die emotionalen Äußerungen lassen sich dabei auf Skalen wie: engagiert, aggressiv, impulsiv, lethargisch, autoritär usw. beziehen, ohne daß damit etwas Kinddiskriminierendes ausgesagt würde.

Rollenrelevanz: wichtig werden die bevorzugten Rollen, die Kinder als Erwachsene, als Statusangehörige, als „gut“ oder „böse“ erscheinen lassen. Dabei dürfte nicht nur die getroffene Wahl, sondern auch das Durchhalten von Rollen, die Intention, die Variabilität, die Innovation von Bedeutung sein. Wer als Initiator des Spiels Rollen verteilen, wer seine Integrations- und Organisationsfähigkeit unter Beweis stellen kann, wer eine Verhaltensentwicklung während des Spielverlaufs zeigt, sich logische oder alogische Lösungen einfallen läßt, der ist nicht nur Produkt der Verhältnisse, vielmehr Produzent bzw. aktiver Mitträger seiner Rollen.

Sprachlichkeit: festzumachen wären die Anteile für Verbalität und Nonverbalität bei Kindern, die in ihrer Grob- und Feinmotorik, in ihrer Körpersprachlichkeit, ihren Geräuschpegeln (laut, leise), ihrem gesamten Ausdrucksvermögen erfaßt werden müßten. Die Diskussionsregeln und Verständigungsmodalitäten, einschließlich des Konfliktlösungsverhaltens, geben Einsicht in die Umgangs- und Verkehrsformen kindlicher Akteure und lassen anteilmäßig und vom Interaktionsstil her das Rollenrepertoire inhaltlich faßbarer erscheinen als unter allgemeinen Formeln.

Zusammenfassend läßt sich auf die Frage, was Rollenspiel potentiell einübt, sagen, daß ein Rollenspiel-Curriculum-Konzept nur die eine Seite eines Angebots ist, während die andere Seite vom Kinde her aktive Anteile der Selbstproduktion bietet, die als teilweise Uminterpretation der Anregung ein Drittes, das weder Vorgabe noch Anpassung oder Widerstand ist, hervorbringt. Wie die russische Kreativitätsforschung unterscheidet zwischen Hervorbringungen, die neu für die Gesellschaft oder neu i. S. der Entdeckung für den Einzelnen sind, so kann auch beim Rollenspiel die Produktivität des entdeckenden Lernens neue Aspekte im konkreten Vollzug sozial relevanter Interaktionen für Erzieher und Kinder zeigen. Der Einzelne entdeckt sich neu, die Gruppe gewinnt neue Einblicke in ihr Zusammenwirken, die Erzieherin sieht im Handlungsvollzug der rollenspielenden Kinder neue Ausdrucksformen und Umweltbewältigungsmöglichkeiten. Das Sich-Kennenlernen durch Agieren öffnet neue Zugänge zu den Interaktionspartnern, wobei jede Selbstentblößung schon allein in der Steigerung der Empfindungsskala das Kind auch schutzbedürftig macht. Rollenspiele sollten keine Experimentierfelder mit Menschen und keine unbedingten Enthemmungsmechanismen im Abbau des Selbstschutzes gegenüber noch nicht bewältigten Erfahrungshorizonten sein. Ethnologie und Anthropologie vermitteln Einsichten in Schutzmechanismen und Tabuisierungen, die zur Kenntnis genommen werden sollten.

Rollenspiel unter verschiedenen Gewichtungen

In der Diskussion des Duisburger Kongresses wurde klar, daß es irreführend ist, von *dem* Rollenspiel zu sprechen und dafür eine Definition der Ausschließlichkeit zu erwarten. Im Gegenteil wurde es deutlich, daß es unter verschiedenen Aspekten einen unterschiedlichen Stellenwert im Prozeß der Erziehung erhält.

Rollenspiel als Informationsgewinnung: für Kinder kann „Welt“ erschlossen werden, für Erzieher die Kinderwelt oder die Zwischenwelt Kind-Erwachsener oder die Welt des Gewesenen oder des Zukünftigen. Informanten können Eltern, Erzieher oder Experten sein, aber auch Medien (Funk, Fernsehen) oder Kinder untereinander. Das Gewicht der Information steigert sich mit dem Grad der Gewichtigkeit des erwachsenen Gewährsmannes, wobei amtliche Funktionen in Anstalten und Verbänden das Ansehen erhöhen können. Es besteht die Gefahr der Autoritätsabhängigkeit und des entliehenen Selbstbewußtseins über den kompetent erscheinenden Informationsträger. Die Gegen-schulbewegung, die auch Selbstorganisation von Lernprozessen für Vorschulkinder einschließt, ist ein gutes Beispiel für Autoritätsabbau in der Informationsgewinnung, die ihrerseits formale Strukturen über inhaltliche Verbindlichkeiten auch für die Verhaltens-einübung vermittelt.

Modifizierende Strategien: häufig Informanten wechseln, keine Omnipotenz suggerieren, über Personen zur Sache vordringen und Informationsquellen selbständig erschließen lernen (Beobachtung, Lexika, Direktbefragung usw.).

Rollenspiel als Problemlösungsstrategie: das bewußte Arrangement von inhaltlich problemträchtigen Rollenspielen soll Problembewußtsein bei Kindern fördern und gleichzeitig Strategien des Sichzurechtfindens und des Überblicks über komplexe Situationen oder Tatbestände vermitteln. Dabei kann das Problem generell als schwierig gelten (Gruppenkonflikte, wirtschaftliche Zusammenhänge) oder nur schwerwiegend für das Kind sein (Korpulenz, Brillenträger), oder ein scheinbar ganz leicht zu durchschauendes Verhältnis wird erst problematisiert (Einkaufen, Schulweg). Je nachdem, ob mehr sozial-emotionale oder sozial-kognitive Strategien verstärkt werden, wird das engagierte Parteinehmen oder das Kalkül des Abwägens und der Distanz im Vordergrund stehen. Institutionell dürfte sozial-emotionale Dichte mehr bei Kleingruppen, die mit körperlich-sinnlicher Verstärkung arbeiten, zu finden sein, während intellektuelles Problemlösen an schulartige Organisationsstrukturen mit abstrakt-anonymen Bezügen gebunden wäre.

Modifizierende Strategien: Wechsel zwischen Groß- und Kleingruppen für Kinder, Bewußtmachen der verschiedenen Verhaltensweisen, Vermeiden der „Verkindlichung“ und manipulativer Praktiken, nicht unbedingt Verhindern von Handgreiflichkeiten und Selbstregulierung unter Heranwachsenden, aber Zwang zu Erklärungsmodalitäten durch Erzieher.

Rollenspiel als Aktualisierung und Erweiterung des Selbstkonzepts: das soziale Selbst des Kindes ist sowohl Frucht der Außenbezüge als auch der inneren „Entwicklung“, so daß das Voraussetzen einer idealistischen Selbstentfaltung ideologiekritisch zu überprüfen wäre; damit aber auch eine Rollenspielstrategie des Schonraums und der Naturnähe. Stimuli der hochtechnisierten Umwelt schaffen ein abstrakteres Selbst in Auseinandersetzung mit sozial-historischen Voraussetzungen, die nicht nur für die Erwachsenenwelt mit ihren Arbeitsprozessen gelten. Umweltbewältigung aufgrund eines erst zu schaffenden und nie ganz vollendeten Selbstkonzeptes, das die Spannungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in sich aufnimmt und aufarbeitet, kann durch das Schaffen von Vorbildern (Identifikationssymbole) oder das Entwerfen von Orientierungsmustern, die „spielend gelernt“ werden, geleistet werden. Die Kleinfamilie verstärkt die Tendenz zur Vater- oder Mutterbindung und schafft damit auch elternähnliche Bezugspersonen in anderen Organisationen. Persönlichkeits- und Individualorientierung resultieren wahrscheinlich weitgehend aus der Primärsozialisation.

Modifizierende Strategien: wechselnde Bezugspersonen, allerdings in überschaubarer Anzahl (Ich-Stabilität) schon vor dem Rollenspielalter, damit später nicht nur ein individuelles Selbstkonzept aufgebaut werden kann; kritische Selbsteinschätzung des Erziehers ermöglicht auch dem Kind realere Selbsteinschätzung, ohne das Aspirationsniveau zum Teil unerfüllbarer Forderungen (Leistungsdruck) intrinsisch zu erzeugen.

Rollenspiel als Dezentralisierungsprozeß und Perspektivenübernahme: neben den Konzentrationsprozessen der Ich-Bildung steht der dezentrierende Prozeß der Wir-Bezüge, die dialektisch ineinandergreifen. Seit FLAVELL das Denken, was der andere denkt i. S. einer Antizipation des Fremdverhaltens als erzieherische Maxime propagierte, gibt es Vorschläge zur Einübung sogenannter Perspektivenübernahme. Sie sollte nicht nur der Ich-Bereicherung durch Beziehungsreichtum und Organisation dieser Bezüge dienen,

sondern auch der bewußten Sozialverflechtung eines Selbst in Gruppenzusammenhänge. Dem mehr kognitiven thinking-about-thinking entspricht noch nicht ganz die emotional-sinnliche Einschätzung der Sozialatmosphäre in Gruppierungen offizieller und inoffizieller Art und damit die Erfahrung auch der Unterschiede institutionalisierter und spontaner Reaktionen durch das Kind. Es hätte auf diesem Gebiet sogar einen Vorsprung vor den Erwachsenen, die in sozialer Wahrnehmung zum Teil restringiert sind, während das Kind – besonders im Kleingruppenbezug – weniger spezialisiert, also unmittelbarer sich gibt.

Modifizierende Strategien: wechselnde Gruppensichtweisen und unterschiedliche Gruppenbesonderheiten bewußt machen und zwar mehr durch Mitagieren als durch Erklärung der Einstellungsmuster und versuchten Vorurteilsabbau. Erzieher und Kinder gemeinsam direkt und indirekt agieren lassen, damit die doppelte Brechung Erziehersicht – Kindersicht sich auch in der doppelten Perspektivenübernahme zeigt und Anlaß gibt, Erfahrungen über abstrakteren und konkreteren Zugriff auszutauschen.

Rollenspiel als Überwindung von in-group-Beschränkung: nicht nur der gruppale, sondern auch der intragruppale Bezug kann durch Rollenspiel differenzierter gefaßt werden. Allein schon der für selbstverständlich genommene Familienegoismus, der sich in Gruppenegoismus fortsetzt, bedarf der Aufklärung, so daß sowohl individuelle Abweichungen wie gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen zu thematisieren wären. Die Außenseiterrolle, die ein Kind spielen kann, oder die Führungsrolle oder die Mitläuferposition wären gruppendynamisch sowohl wie gruppenübergreifend zu erklären. Gruppendruck – der dazu führen kann, Gewissenskonflikte resultierend aus Loyalitätsforderung und Auswärtsorientierung (über eine Gruppe hinauswachsen) zu erzeugen – der emotional als Liebesentzug erfahren worden ist, kann besser im Anschluß an solche Konkreterfahrungen mit seinen pros und contras erörtert werden. Dabei können Geschlecht, Alter, Status, Rasse, Religion in-group-Verbindungen loserer und festerer Form erzeugen, je nachdem, ob in einer Kleingruppenbildung die unterscheidenden Merkmale in Absetzung zur übrigen sozialen Umwelt konserviert werden. Hier spielen auch Wertmuster insofern eine Rolle, als Gruppenentzug moralisch als Gruppenverrat gewertet werden kann und das Kind Rationalisierungsmöglichkeiten braucht, um nicht ein „schlechtes Gewissen“ zu perpetuieren.

Modifizierende Strategien: Rollenwechsel zwischen den verschiedenen Gruppenpositionen nicht nur spielerisch kurz, sondern längerfristig in Verbindung mit Gruppenwechsel, der dazu führen kann, daß ein und dieselbe Rolle unter Umständen positiv oder negativ sanktioniert wird. Demgegenüber Kennenlernen auch „neutralerer“ Bezüge juristischer oder administrativer Art und damit Relativierung des Zwangscharakters rigider Gruppenideologien.

Man könnte noch weitere Differenzierungen zum Thema Rollenspiel einbringen, was aber in einem anderen, systematischeren Zusammenhang zu leisten wäre. Wichtig war mir, Überlegungen, die auf dem Kongreß fragmentarisch im Raume stehen bleiben mußten, nicht verloren gehen zu lassen, sondern an dieser Stelle noch etwas weiterzuführen. Wenn von Teilnehmern der Arbeitsgruppe geäußert wurde, daß das Ende der Tagung eigentlich der Anfang weiterer Zusammenarbeit sein müßte, so wäre für Interessenten die Möglichkeiten gegeben, innerhalb des Schwerpunktes Sozialpädagogik/Vorschulerziehung des erziehungswissenschaftlichen Instituts der UNIVERSITÄT MÜNSTER die Frage im Rahmen der Erzieherfortbildung – für die der Einsatz eines sozial-kreativen Rollenspiels von besonderer Bedeutung wäre – fortführen zu helfen.

Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle *

Die Arbeitsgruppe hat sich mit verschiedenen Ansätzen und daraus abgeleiteten Programmen der Elternbildung beschäftigt. Dabei standen die Frage nach den zugrundeliegenden Prämissen über die Notwendigkeit und Wünschbarkeit von Elternbildung, die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Zielsetzungen, Inhalten und Maßnahmen (Methoden) sowie die Frage nach Kriterien zur Beurteilung von Elternbildungsprogrammen im Mittelpunkt der Kurzreferate und Diskussionen. Besonderes Gewicht wurde auf die Auseinandersetzung mit jenen expandierenden Formen von Elternbildung gelegt, welche Eltern unter dem Schlagwort der Professionalisierung der Elternrolle zum Objekt von Belehrung machen; als Beispiel für diese Entwicklung wurden Beiträge von Elternzeitschriften („Elterndiplom“ der Zeitschrift „Eltern“), die Begleitung und Auswertung der Fernsehsendung „Elternführerschein“ durch das BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT sowie verbreitete Formen der Arbeit mit Eltern schulpflichtiger Kinder diskutiert.

Um nicht bei einer Kritik bestimmter Tendenzen in der Elternbildung stehen zu bleiben, hat sich die Arbeitsgruppe mit einigen Programmen beschäftigt, die mit verschiedenen Ansätzen das Ziel verfolgen, Familien zu befähigen, ihre innerfamiliären Aufgaben und Erziehungsprobleme selbständig zu regeln und ihre außerfamiliären Funktionen und Interessen in Zusammenarbeit mit anderen Sozialisationsinstanzen wahrzunehmen sowie rational begründetes, erzieherisch reflektiertes Erziehungsverhalten zu entwickeln. Als Beispiele solcher Programme wurden referiert und diskutiert:

(1) das vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT finanzierte Projekt ‚Elternbildung im Medienverbund‘ (Kurzreferat Barbara SCHMITT-WENKEBACH), in welchem mit Hilfe von Situations- bzw. Problemfilmen, Elternbriefen und Anregungsmaterialien für Erzieherinnen im Kindergartenbereich im Rahmen von Elterngruppenarbeit Erziehungsprobleme thematisiert werden;

(2) Projekte des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS (Kurzreferat R. PETTINGER), die Ansätze einer gemeinwesenorientierten Elternarbeit erproben, an Elterninitiativen anknüpfen und Beratungskonzepte entwickeln;

(3) Projekte in den USA (Kurzreferat E. K. BELLER), die als Lernort für Elternarbeit die Familie selbst wählen und neben einer Förderung der Selbsteinschätzung von Eltern und Information und Beratung zur Wahrnehmung öffentlicher Dienstleistungen eine Aktivierung von Eltern anstreben.

* Arbeitsgruppenleiter: LUDWIG LIEGLE

Referenten: E. K. BELLER, HEINRICH DAUBER, RUDOLF PETTINGER, BARBARA SCHMITT-WENKEBACH und RITA SÜSSMUTH.

In einer Verbindung der Diskussion über Programme der Elternbildung mit einem Austausch von Erfahrungen der Teilnehmer im Felde der Elternarbeit wurde schließlich versucht, einige Kriterien zur Beurteilung von Interventionsformen zu entwickeln, die auch zu Forderungen an künftige Maßnahmen der Elternbildung/Elternarbeit führten.

Zu einigen Prämissen über die Notwendigkeit von Elternbildung

Als Gründe für eine institutionalisierte und informelle Elternbildung in Verbindung mit Elternarbeit, unterschiedlichen Formen der Beratung und Therapie werden *strukturelle Mängel der Kleinfamilie* (Kleinstgruppe mit Intimcharakter und starker Abgrenzung zu anderen Gruppen, Isolation und gesellschaftliche Desintegration, Rollenfixierung, zu enge emotionale Bindung), *erhöhte Leistungsanforderungen* außerfamilialer Sozialisationsinstanzen (Kindergarten, Schule, Beruf), zunehmende *Erziehungsverunsicherung* aufgrund divergierender Wertorientierung in Familie und Gesellschaft, *partielle Erziehungsunfähigkeit* bedingt durch geringes Sozialisationswissen angeführt.

Betrachtet man die Sozialisationsfunktion der Familie unter dem Aspekt der Reproduktion gesellschaftlicher Wertstrukturen und Qualifikationen, so lassen sich in kritischer Absicht u. a. folgende Prämissen über die Notwendigkeit einer öffentlich veranstalteten und kontrollierten, institutionalisierten Elternbildung benennen:

(1) Elternbildung wird in dem Maße wichtig, wie der in Familien stattfindende Umgang zwischen den Mitgliedern dieser Primärgruppe definiert wird als pädagogisch unwirksam, ungenügend wirksam oder in einer unerwünschten Richtung wirksam. Derartige Definitionen setzen zumindest implizit eine inhaltliche Interpretation dessen voraus, worin Effektivität von Familienerziehung bestehen soll. Die Einsetzung des Mittels Elternbildung setzt ferner voraus, daß die definierten Defizite der Familienerziehung auf Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern zurückgeführt werden können, die ihrerseits veränderbar sind.

(2) Elternbildung als ein Mittel zur Professionalisierung der Elternrolle wird in dem Maße wichtig, als der Umgang zwischen Mitgliedern der Familie als ein Ergebnis expliziter Lernprozesse und als durch explizites Lernen veränderbar aufgefaßt wird.

Demgegenüber ist z. B. auffällig, daß in zahlreichen Ansätzen der Erforschung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen (in der Familie) Elternbildung keine oder eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Als Beispiele seien genannt:

- (a) der gesellschaftstheoretisch erweiterte Interaktionismus (MOLLENHAUER/BRUMLIK/WUDTKE 1975),
- (b) die schichtorientierte Sozialisationsforschung (B. CAESAR),
- (c) der ökologisch-psychologische Ansatz (BRONFENBRENNER).

Offenbar wird einer Professionalisierung der Elternrolle (durch Elternbildung) weniger Gewicht beigelegt, wenn man der Prämisse folgt, daß Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen mit Merkmalen ihrer gesellschaftlich geprägten Umwelt (familiäre Lebenswelt, Gemeinde, Arbeitsplatz etc.) in Zusammenhang gebracht werden müssen.

(3) Elternbildung als Mittel zur Professionalisierung der Elternrolle wird in dem Maße institutionalisiert, als die Trennung zwischen Leben, Arbeiten und Lernen zunimmt und Bildung zu einem organisatorisch verselbständigten öffentlichen Dienstleistungsbereich wird. Die immer weiterreichende Institutionalisierung von Lernen hat auch im Bereich der Familie einen immer stärkeren Bedarf an Belehrung und sozialer Kontrolle zur Folge.

Betrachtet man andererseits die Familie als eine Gruppe, die der Befriedigung von Bedürfnissen und der Bewältigung von Alltagsproblemen dient, so lassen sich Prämissen über die Notwendigkeit von Elternbildung aus Bedürfnissen von Eltern ableiten, bei der Bewältigung von Alltagsproblemen und für die Erreichung eines hohen Grades von Bedürfnisbefriedigung Unterstützung zu erhalten. An Bedürfnissen dieser Art können unter anderem identifiziert werden:

- Bedürfnisse nach Information
- Bedürfnisse nach Orientierung und Beratung
- Bedürfnisse nach Verhaltenssicherheit
- Bedürfnisse nach Überwindung der isolierten Lebenswelt
- Bedürfnisse nach Partizipation am außerfamiliären Leben der Kinder und am Leben der Gemeinde
- Bedürfnisse nach Erhaltung des sozialen Status und nach Sicherung der Konkurrenzfähigkeit der Kinder.

Inwieweit solche Bedürfnisse in der Elternbildung und Elternarbeit aufgegriffen werden, hängt von den Zielsetzungen, Inhalten und Methoden der jeweils vertretenen Ansätze ab.

Ansätze der Elternbildung

Folgende Ansätze lassen sich grob unterscheiden:

- der auf die Sozialisationsfunktion der Familie gerichtete kognitive Ansatz zur Vermittlung eines systematischen und situativen Sozialisationswissens;
- der Ansatz der Verhaltensmodifikation;
- der auf das Familiensystem gerichtete Ansatz zur Aufarbeitung der strukturellen und individuellen Probleme (materielle Lebensbedingungen, Berufsfragen, Partnerprobleme, Erziehungskonflikte, Probleme außerfamiliärer Kommunikation und Interaktion);
- der bedürfnis- und handlungsorientierte Ansatz, der von der Selbsterfahrung der Betroffenen ausgeht und konkrete Hilfen auf der Basis von Reflexion, Aktion und Information anstrebt (z. B. Elterngruppenarbeit);
- der Ansatz des ‚ökologischen Eingreifens‘ (vgl. BRONFENBRENNER), der von einer Veränderung der Lebensbedingungen der Familie (Ernährung, Gesundheit, Wohnung, Arbeitsplatz) indirekte Lernprozesse erwartet und gleichzeitig eine Strategie der Anregung und Unterstützung der Elternrolle in Alltagssituationen verfolgt;
- die Verknüpfung von handlungsorientiertem und kognitivem Ansatz in der Elternarbeit der Kindergärten und Kindertagesstätten, der Eltern-Kinderguppen sowie institutionalisierter Familienbildung und Beratung (Verbundensystem).

Es läßt sich nicht übersehen, daß mit zunehmender Institutionalisierung der Elternbildung die beiden erstgenannten Ansätze an Boden gewinnen. Die Legitimität dieses Ansätze ist angesichts der Bedürfnisse vieler Eltern nach Information und Orientierung nicht

grundsätzlich zu bestreiten; dies gilt insbesondere für jene Varianten des Kognitiven Ansatzes, die eine selbstgeleitete Erweiterung des Sozialisationswissens von Eltern (z. B. über das Medium Elternbriefe) anstreben. Gleichzeitig finden jedoch innerhalb dieser Ansätze Strategien der „Professionalisierung“ der Elternrolle Verbreitung, die problematische Folgen für das Selbstbild von Eltern, für die Möglichkeit selbstorganisierten und selbstkontrollierten Lernens und für die Chancen selbstbestimmten erzieherischen Alltagshandelns zeitigen.

Zu den Gefahren einer „Professionalisierung“ der Elternrolle

Das Unbehagen an einer Theorie und Praxis von Elternbildung, welche eine „Professionalisierung“ der Elternrolle vertritt, läßt sich in ähnlicher Weise bezeichnen, wie das Unbehagen, das in der neueren Familienforschung bei Untersuchungen über soziale Bedingungen familiärer Kommunikation gegenüber gängigen Theorien der Sozialisation und daraus abgeleiteten praktischen pädagogischen und bildungspolitischen Maßnahmen zum Ausdruck gebracht wird (vgl. MOLLENHAUER 1975):

(1) Elternbildung produziert insbesondere dort, wo sie auf meßbare Erfolge abzielt, eine spezifische Art von Wissen, nämlich rezeptartige Lösungen im Sinne von Wenn-Dann-Zusammenhängen für pädagogisches Handeln; es entsteht dadurch gleichsam ein Reservoir von Techniken, die mehr oder weniger gut beherrscht und mehr oder weniger erfolgreich eingesetzt werden können. Die soziale und emotionale Beziehungsstruktur der Familie sowie die Befindlichkeit der einzelnen Familienmitglieder spielen dabei keine oder eine geringe Rolle.

(2) Elternbildung im Sinne einer Professionalisierung der Elternrolle legitimiert sich in erster Linie als Mittel zum Ausgleich sozialer und kultureller Ungleichheit. Ähnlich wie andere Maßnahmen sog. kompensatorischer Erziehung stellt sie sich in den Dienst einer expansiven Bildungspolitik; damit stellt sie sich gleichzeitig – wie es die kompensatorische Erziehung in der Regel tut – in den Dienst jener Kriterien und Standards von Schulleistungen, Schulerfolg und sozialem Aufstieg, die vom bestehenden Bildungssystem und vom bestehenden Beschäftigungssystem immer schon vorgeben und belohnt werden. Es läßt sich nicht verkennen, daß damit die Anforderungsprofile des institutionalisierten Bildungssektors auch zu Lernzielen der Elternbildung und – damit – zu Lernzielen der Erziehung von Kindern in der Familie werden. Um vielleicht ein extremes, aber sicher nicht wirkungsloses Beispiel zu nehmen: wenn die Zeitschrift ‚Eltern‘ ein Diplom für Eltern ausarbeiten läßt und als Beitrag zur Elternbildung anpreist und verbreitet, kann sie deshalb mit so großem Zuspruch rechnen, weil Eltern sich mit diesem Diplom eine Verhaltenssicherheit in Sachen Erziehung einkaufen können, die gleichzeitig den Erfolg ihrer Kinder in Sachen schulischem Lernen zu verbessern versprechen. Die angedeutete Indienstnahme von Elternbildung zugunsten vorgegebener Leistungskriterien muß die Suche nach spezifischen pädagogischen Zielsetzungen der Familienerziehung blockieren.

(3) Elternbildung im Sinne einer Professionalisierung der Elternrolle tendiert dazu, das Erziehen als eine Tätigkeit im Sinne verselbständigten, bewußten, von methodisch-technischem Wissen gesteuerten Lehrens zu definieren und zu fördern. Der Preis, der dafür

bezahlt werden muß, besteht in einer weitgehenden Vernachlässigung jener Bedingungen, von welchen das Leben von Erwachsenen in einem bestimmten, gesellschaftlichen Kontext nachhaltig geprägt wird, und in einer weitgehenden Vernachlässigung der Tatsache, daß die Familie die vielleicht letzte pädagogische Institution darstellt, „in der die Kinder vornehmlich durch Teilnahme am Leben der Erwachsenen lernen“ (MOLLENHAUER 1975, S. 11). Indem Elternbildung den Umgang zwischen Mitgliedern der Familie gleichsam verschult, könnte sie einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur weiteren Entfremdung im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen leisten.

Es lassen sich bei der vermutbaren Verstärkung öffentlicher Maßnahmen zur „Professionalisierung“ der Elternrolle insbesondere die folgenden Gefahren benennen:

- die Gefahr der Verbreitung von Formen der Belehrung, wie sie im Bereich schulischen Lernens überhandnehmen, d.h. die Vernachlässigung von spezifischen Lebenslagen, Situationen, Bedürfnissen zugunsten der Vermittlung von kanonisierten, im Sinne von Curricula aufbereiteten Wissens- und Fähigkeitselementen;
- die Gefahr der Zertifikationsorientierung, d.h. die Einführung von Formen der Beurteilung, Bescheinigung und Berechtigungszuschreibung, die abfragbares Wissen zum Standard erzieherischen Umgangs machen;
- die Gefahr der Fortschreibung oder gar Verstärkung der gesellschaftlichen Isoliertheit der Familie, indem sie von Experten abhängig gemacht wird.

Kritische Thesen zur Verschulung der Elternbildung: Eltern schulpflichtiger Kinder als Objekte professionell veranstalteter Belehrung

1. Es gibt, neben Schülern, keine gesellschaftliche Gruppe, die in ähnlichem Umfang von den Auswirkungen pädagogischer Institutionen betroffen ist wie die Eltern schulpflichtiger Kinder. Im überwiegenden Teil aller Familien stellt das Schulschicksal des Kindes zeitweilig oder ständig einen der stärksten Belastungsfaktoren für die Mutter und damit auch für das gesamte Interaktionssystem der Familie dar.

2. Die in den letzten Jahren zu beobachtende quantitative und qualitative Expansion der Schule (Verlängerung der Schulzeit nach ‚oben‘ und ‚unten‘, Einbeziehung der unterrichtsfreien Zeit in den Einflußbereich der Schule, zunehmende Bedeutung des schulischen Berechtigungswesens) hat bei den Eltern unterschiedliche, z.T. extreme Reaktionen hervorgerufen: totale Unterwerfung unter die schulischen Leistungsnormen, heftige Kritik an der Schule als ‚krankmachender‘ Institution, verbreitet auch resignierte Apathie gegenüber der Unausweichlichkeit von Schule.

In dieser Situation ist es sehr leicht, Eltern von der Notwendigkeit ihrer eigenen Schulung zu überzeugen. Die Motive dazu sind allerdings in starken Insuffizienzgefühlen der Eltern begründet. Eltern sind dann bereit, „alles zu tun, um ja nichts zu versäumen“. (Von dieser Situation profitiert u.a. ein ständig expandierender Buchmarkt.)

3. Die schulbezogene Elternbildungsarbeit spielt sich noch weitgehend als autoritative Belehrung der Eltern ab. Ausgangspunkt dieser praktischen Arbeit, wie übrigens auch eines großen Teils der theoretischen Literatur über Elternbildung, sind eine Reihe von Annahmen über defizitäre Erziehungskompetenzen der Eltern, strukturelle Erziehungsschwächen der Familie u.ä., Annahmen, die u.a. geeignet sind, die hierarchischen

Interaktionsbedingungen zwischen professionellen Elternbildnern und ‚belehrungsbedürftigen‘ Eltern-Klienten zu legitimieren.

4. Als Kriterium von elterlicher Kompetenz/Inkompetenz werden erwartete oder unterstellte Effekte der familialen Erziehung im Blick auf den Erfolg des Kindes in der Schule gewählt: Eltern sind je nachdem kompetent oder inkompetent, ob sie effektive schulvorbereitende Erziehung leisten oder nicht.

Die gelungene Anpassung der Kinder an die institutionellen Regelungen und Leistungsforderungen der Schule wird unter der Hand zum Maßstab vorschulischer und außerschulischer familialer Erziehung. Unter dieser Bedingung ist die Erziehungssituation der Familie weniger durch eine strukturelle Erziehungsschwäche gegenüber den ‚gestiegenen Anforderungen‘ der Schule gekennzeichnet, sondern vielmehr als Folgewirkung struktureller Übermacht der Organisation Schule zu sehen.

5. Vordringliche Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung und Innovation ist darum, Probleme mißlingender Interaktion zwischen Eltern und den bestehenden pädagogischen Organisationen und ihren Vertretern zu bearbeiten. Ziel ist, Eltern kritik- und handlungsfähig zu machen gegenüber der Institution Schule.

Dazu bedarf es

- einer Analyse der Widersprüche zwischen der täglich erfahrenen Abhängigkeit der Familie von den Leistungsforderungen der Institution Schule und deren alltagstheoretischer Legitimation durch die Eltern,
- einer Aufklärung der Eltern über die institutionellen und gesellschaftlichen Funktionen und Folgen schulischer und familialer Erziehung,
- der Entwicklung langfristiger Perspektiven und kurzfristiger Handlungsmöglichkeiten für Eltern, die geeignet sind, Eltern aus der reaktiven Abhängigkeit von der Schule zu befreien.

6. Vermutlich gelingt dies nur, wenn Elternbildung sich weniger an vermeintlichen oder tatsächlichen Defiziten familialer Erziehung orientiert, sondern stärker an vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Eltern selbst ansetzt. Elternbildungsarbeit muß daher auf die Entdeckung und Schaffung von Handlungssituationen gerichtet sein, in denen Eltern die Erfahrung machen, eigenen Einfluß auf die Interaktionsbedingungen in den bestehenden pädagogischen Organisationen ausüben zu können.

Einige Kriterien zur Beurteilung und Planung von Maßnahmen der Elternbildung

1. Theorie und Praxis der Elternbildung sind darauf hin zu prüfen, ob Begründung, Zielsetzung und Maßnahmen einander entsprechen. Werden z.B. als Begründung strukturelle Mängel angeführt, die Maßnahmen aber auf systematische und situative Vermittlung von Sozialisationswissen beschränkt, so besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen Begründung und Maßnahme.

Eine rein kognitiv orientierte Elternbildung und Elternarbeit, die die sozialen Variablen der Familienerziehung allenfalls als sekundäre Einflußfaktoren einschätzt, reduziert ihre Maßnahmen auf psychologische und pädagogische Inhalte der Elternbildung.

2. Praktizierte Elternbildung geht davon aus, daß Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern als Erzieher veränderbar sind. Elternbildung ohne vorausgehende und begleitende Untersuchung der Bedingungen und Wirkungen von Lernprozessen setzt sich der Gefahr aus, willkürlich und ineffektiv zu verfahren. Zu untersuchen ist daher, unter welchen Bedingungen das familiäre Interaktions- und Kommunikationssystem beeinflußt werden kann.

3. Elternbildung muß nicht nur die Bedingungen und Wirkungen der Einstellungs- und Verhaltensänderung berücksichtigen, sondern ebenso wichtig ist die Frage nach der Praxisrelevanz des für Informations- und Beratungszwecke eingesetzten Sozialisationswissens. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen des Informationszugangs und der Informationsverarbeitung.

4. Systematischer und situativer, kognitiver und sozioemotionaler Zugang können nicht isoliert erfolgen, da sie in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Eigenerfahrung und Reflexion bedürfen der Ergänzung durch Information und Erarbeitung von Handlungsmustern auf der Grundlage diskursiver Zielerörterung. Eigenaktivität und Selbststeuerung der Betroffenen schließen belehrende Information nicht aus, weisen ihr aber nur *instrumentelle* Funktion zu. Verbale Aufarbeitung von Familien- und Erziehungsproblemen muß soweit wie möglich an Praxiserfahrung anknüpfen oder in sie eingebunden sein.

5. Ob Eltern Objekt oder Subjekt der Elternarbeit und Elternbildung sind, ist ablesbar am Grad der *Institutionalisierung* und damit verbundenen Bürokratisierung, an der Mitbestimmung der Eltern, an der Auswahl der Lerninhalte und dem methodischen Vorgehen, an der aktiven Beteiligung der Eltern in Fragen außerfamiliärer Erziehung.

6. Konzept und Praxis der Elternbildung sind darauf hin zu prüfen, in welcher Weise sie Informations- und Beratungsdienste punktuell und kontinuierlich, passiv und aktiv verfügbar machen (Verknüpfung von service-taking und service-bringing, dezentralisierte soziale Infrastruktur, Elternarbeit als Teil der Gemeinwesenarbeit, Verbundsystem von Ehe-, Familienbildung und Beratung) und die Elternbildungsarbeit zugleich prophylaktisch und therapeutisch ausgerichtet ist.

7. Maßnahmen der Elternarbeit und Elternbildung sind darauf hin zu befragen, ob sie Familien in die Lage versetzen, neue Erfahrungen zu machen, neue Beziehungen einzugehen und neue Bezugsgruppen aufzubauen. Erfahrungen mit Elterninitiativen, Eltern-Kind-Gruppen, Nachbarschaftshilfe etc. machen deutlich, daß reflexives Erziehungshandeln eher auf diese Weise als durch aus der Lebenswelt der Familie ausgelagerte Bildungsangebote zu fördern ist. (Balance von direktem und indirektem Lernen.)

8. Elternarbeit und Elternbildung sind daran zu messen, ob sie für die beteiligten Eltern eine Balance von Intimität und Distanzierungsmöglichkeit erlauben. Kursartige Elternbildungsveranstaltungen z. B. erschweren oder verhindern häufig, Probleme der innerfamiliären Interaktion zum Thema zu machen.

9. Maßnahmen der Elternarbeit und Elternbildung sind darauf hin zu befragen, ob sie an Alltagsproblemen von Familien (z. B. babysitting) ansetzen und ob sie es dort, wo sie

Beratung und Hilfe für psychosoziale Problemlagen anbieten, zu vermeiden verstehen, die Betroffenen als „Problemfälle“ zu behandeln und im Bewußtsein abweichenden Verhaltens zu belassen.

10. Maßnahmen der Elternarbeit und Elternbildung sind daran zu messen, ob sie nicht nur die Eltern (in der Regel die Mütter), sondern das ganze Familiensystem betreffen und ob sie Gelegenheiten und Anregungen zu gemeinsamen Aktivitäten von Eltern und Kindern im Rahmen der Kernfamilie, im Rahmen familienübergreifender Gruppen und Veranstaltungen sowie im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen anbieten.

Literatur

- BELLER, E.-K.: Research on Organized Programs for Early Education. In: TRAVERS, R. (ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett, 1974.
- CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation. Reinbek: Rowohlt, 1972.
- LIEGLE, L.: Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Der Streit um das Projekt „Tagesmütter“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, Nr. 3, S. 427–446.
- LÜDTKE, Chr./SCHMITT-WENKEBACH, B.: Elternbildung im Medienverbund. In: Neue Praxis 4 (1974) S. 310–323.
- MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Soziale Bedingungen familialer Kommunikation (Materialien zum zweiten Familienbericht der Bundesregierung). München: Deutsches Jugendinstitut, 1975.
- MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München: Juventa, 1975.
- PETTINGER, R.: Bedingungen und Zielsetzungen des Projekts „Tagesmütter“. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 913–927.

Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit *

1. Einführung: Zur Situation der Gemeinwesenarbeit in der BRD

Es scheint ein geeigneter Moment zu sein, über Fragen der Gemeinwesenarbeit (GWA) zu diskutieren. Als schon „klassische“ Methode der Sozialarbeit (neben casework und groupwork) wurde sie aus den USA übernommen, wo kommunalorientierte Arbeitsformen von jeher selbstverständlich waren. Freilich: in der BRD bekam sie, vor allem wohl beeinflusst durch die Studenten- und Schülerrevolte der späten sechziger Jahre, besondere Akzente. Denn GWA ist *mehr* als eine pädagogische Methode; sie setzt auch eine Entscheidung für gesellschaftlich wünschbare Ziele voraus. Von diesen her erst bestimmen sich dann Verfahrens- und Vorgehensweisen.

So ist eine Definition, wie sie im Lexikon zur Soziologie (S. 228) vorgelegt wird, schnell problematisierbar: „Gemeinwesenarbeit (community organization, community development) neben Einzelfallhilfe (case work) und Gruppenarbeit (group work) die dritte klassische Methode der Sozialarbeit, die meist innerhalb eines geographisch abgegrenzten Gebietes (einer Gemeinde oder eines Teiles davon, etwa Slum oder Nachbarschaft) stattfindet und nach M. G. Ross aus mehreren Schritten besteht:

- a) die Einwohner des Gebietes erkennen ihre Bedürfnisse und entschließen sich, für deren Erfüllung zu arbeiten;
- b) Hilfsquellen (interne oder externe) werden erschlossen;
- c) in diesem Sinne werden Maßnahmen eingeleitet, die ein solidarisches und kooperatives Verhalten in der Gemeinde ausbauen.“

Dies ist zwar eine mögliche, aber nicht hinreichende Definition, die, wie die meisten Erklärungen, Beschreibungen und Analysen von GWA, drei nicht unwichtige Fehler macht:

- GWA wird undifferenziert hinsichtlich verschiedener Ansätze, Strategien und Interessen betrachtet,
- GWA wird ausschließlich als Methode der Sozialarbeit betrachtet,
- die Problematik des in einem Rollenkonflikt stehenden Gemeinwesenarbeiters (im Spannungsfeld von anstellender Institution und Klientel) wird nicht erfaßt.

Während M. G. Ross, dessen Konzeption der GWA weit verbreitet ist¹, von einer pluralistischen Gesellschaft ausgeht, deren verschiedene Interessengruppen ein Gemeinwohl als existent anerkennen und sich diesem zusammenarbeitend unterordnen, besteht

* Arbeitsgruppenleiter: DIETER BAACKE

Protokollanten: BRIGITTE SOBEK und INGRID WESSEL

Referenten: HANS ECKEHARD BAHR, DANKWART DANCKWERTS und C. WOLFGANG MÜLLER.

¹ Ross, M. G.: Gemeinwesenarbeit. Theorie, Prinzipien, Praxis. Freiburg 1968.

für SPECHT² das dominante Ziel der GWA darin, „...Gemeinwesen in die Lage zu versetzen, eine Strategie der Schlichtung und des Ausgleichs zu entwickeln, um von der Revolte über den Kampf und die Konkurrenz-Kampagne zur Kooperation vorzustoßen“. ALINSKY³ betont wiederum das Konzept der Selbstorganisation, weil er nicht unterstellen möchte, daß die sozialen Institutionen schon wüßten, was für die Bevölkerung gut sei. ALINSKY geht es um die Schaffung einer „Volksorganisation“, die die Machtfrage zu berücksichtigen hat und in der Regel nicht von einem gleichen Interesse von Sozialbehörde als gesellschaftlicher Kontrollinstanz und Volksbewegung ausgehen kann. Für IBEN, einen Autor der BRD, ist GWA „ein Instrument zur Aufdeckung des Interessenkonflikts und des Interessenkampfes. Sie pervertiert, wo sie lediglich Spannungen verdrängt und damit notwendige Veränderungen verhindert“. Auch nach IBEN⁴ ist GWA „letztlich in der Selbstorganisation der Zielgruppe zu realisieren, denn Emanzipation kann nicht zugeteilt werden“. Damit sprengt sie den Rahmen herkömmlicher Sozialarbeit, „weil diese die eigenen Entscheidungen der Zielgruppe und ihre Dynamik nicht zuläßt oder vorprogrammiert“. C. W. MÜLLER⁵ schließlich betrachtet GWA als aggressive Intervention, die der Erweiterung und Veränderung der bereits bewußten Interessen und Bedürfnisse mit dem Ziel der Weiterentwicklung menschlicher Fertigkeiten zu gemeinsamen politischen Handlungen dient. GWA in einer Klassengesellschaft muß sich parteilich auf die Seite der unterdrückten Klasse stellen. Analyse der Gesellschaft als Klassengesellschaft; Entwicklung einer zugleich politischen und pädagogischen Strategie und immer erneute Auseinandersetzung mit der widersprüchlichen Funktion der Gemeinwesenarbeiter, einerseits als Agenten der Institution, andererseits als Bündnispartner der Betroffenen tätig zu sein, sind Akzente, die kaum noch erlauben, naiv von einem von allen geteilten „Gemeinwohl“ zu sprechen. GWA wird damit als *Reformbewegung von unten* aufgefaßt und unterscheidet sich damit von einer Auffassung als *Reformstrategie von oben*. Diese ermöglicht im Zuge von Modernisierung und Rationalisierung der kommunalen Planung und der Sozialarbeit die Verbesserung der Kooperationsformen zwischen Kommunal-Bürokratie und freien Verbänden zum Zwecke der effektiveren Planung sozialer Einrichtungen und Maßnahmen, während jene sich zunehmend zu einer Bewegung der Bürgerinitiativen entwickelt. Die Unternehmungen zur „Hilfe durch Selbsthilfe“ stießen anfangs auf den Widerstand der kommunalen Institutionen; dieser baute sich jedoch teilweise ab, so daß diese bald Bürgerinitiativen in ihr Programm integrierten. Die Spannung zwischen Kooperation mit kommunalen Institutionen und Protestbewegung *gegen* etablierte Institutionen bleibt als jeweils zu entscheidende Frage der GWA inhärent.

Erste Erfahrungen mit GWA in der BRD liegen vor⁶. Die GWA wurde auch bald als Arbeitsform in das Ausbildungsprogramm verschiedener Hochschulen aufgenommen,

2 SPECHT, H.: Disruptive Taktiken in der Gemeinwesenarbeit. In: MÜLLER/NIMMERMANN (vgl. Anm. 5). 1971.

3 ALINSKY, S.: Die Rolle informeller Führer beim Aufbau von Volksorganisationen. In: MÜLLER/NIMMERMANN (vgl. Anm. 5). 1971.

4 IBEN, G.: Rolle der Sozialarbeit in Stadtplanung und Stadtentwicklung. Referat, gehalten auf der Sozialarbeiter-Tagung der Arbeiterwohlfahrt. 1972.

5 MÜLLER, C. W./NIMMERMANN, P.: Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit. München 1971.

6 vgl. u.a.: MÜLLER/OELSCHLÄGEL/THÜRMER-ROHR: Gemeinwesenarbeit als entwickelte Form kommunaler Fürsorge. In: Victor-Gollancz-Stiftung, Reader zur Strategie und Theorie von Gemeinwesenarbeit. Frankfurt/M. 1974. –

REIDEMEISTER, H.: Was Arbeiter sagen. In: Kursbuch 1971, 25, S. 37–55. Protokoll eines Gesprächs mit drei Arbeitern: Warum ist Solidarität so schwierig? In: Kursbuch 1974, 37, S. 51–66. Wohnste sozial, haste die Qual. Rowohlt, Taschenbuch 175. –

schien sie doch zu erlauben, als Projektangebot Theorie und Praxis zu verbinden, und dies in einem integrierenden Arbeitsfeld, wie es ein Stadtteil darstellt. Mit der GWA wurden wichtige Erfahrungen gemacht; nach dem Abebben der Studenten-Revolution blieb auch ihr der Wind plötzlich ins Gesicht. Die parteiiche Politisierung schien ebenso verdächtig wie die Ausbildungspraxis von Hochschulen problematisch, die eine Berufspraxis allzu intensiv vorwegnahm.

Es ist an der Zeit, Bilanz zu ziehen; sich den Diskussionsstand wenigstens in einigen wichtigen Punkten zu vergegenwärtigen; Erfahrungen auszutauschen, Konzepte zu überarbeiten und daraufhin neue Programme zu entwerfen. Die Überbetonung von Strategie, Taktik und Politik als unmittelbaren Organisationsformen von *Handlungen* wird zunehmend durch die Wiederentdeckung von sozialen und politischen *Lernprozessen* relativiert. Die Autonomisierung vieler Bürgerinitiativen läßt die Frage stellen, inwieweit pädagogische Intervention überhaupt noch angemessen ist. Kann man Hochschulunterricht und soziale Praxis in der GWA wirklich verantwortlich und erfolgreich verbinden? Wie ist die hochgradige Abhängigkeit von GWA-Projekten der Hochschulen von politischen Zeitströmen einzuschätzen?

Der Arbeitsgruppe war schnell klar, daß die Vielfalt der Probleme nicht in den wenigen Sitzungen angemessen aufgearbeitet werden konnte. Daher schien es sinnvoll, das vorgeschlagene Projekt der Bielefelder Universität „Öffentliche Medien und Gemeinwesenarbeit“, dessen zusammenfassende Darstellung noch einmal gewünscht wurde, als Ausgangs- und Bezugspunkt der Diskussion zu wählen.

2. Darstellung des Bielefelder Projekts: „Öffentliche Medien und Gemeinwesenarbeit“

Schon der Projekttitle weist darauf hin, daß das Bielefelder Projekt thematisch und in der Durchführung kein „klassisches“ Beispiel darstellt. Vielmehr geht es in Bielefeld darum, Ziele und Methoden der GWA zum einen mit anderen pädagogischen Arbeitsfeldern und -strategien zu verbinden (hier: Medienpädagogik, Sozialisation durch Massenmedien, politische Bildung); zum anderen um eine besondere Verhältnisbestimmung: es soll überprüft werden, inwieweit es möglich ist, GWA in Zusammenarbeit mit „Öffentlichen Medien“ (Zeitung, Rundfunk, Fernsehen) zu betreiben.

AUTORENGRUPPE WEST-BERLINER VOLKSTHEATERKOOPERATIVE: Blumen und Märchen. Rowohlt Taschenbuch 1974. –

AUTORENGRUPPE MÄRKISCHE VIERTEL ZEITUNG: Stadtteilzeitung. Rowohlt Taschenbuch 1974. –

MÜLLER, C. W./SCHRÖTER, U.: Handlungsforschung in Berlin. In: b:e 1975, 5. –

BAHR, H. E./GRONEMEYER, R.: Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit. Hermann Luchterhand Verlag 1974. –

GRONEMEYER, R.: Integration durch Partizipation? Arbeitsplatz/Wohnbereich: Fallstudien Fischer Taschenbuch Verlag 1973. –

GRAF, P./RAISER, Chr./ZALFEN, M.: Sozialarbeit im Obdachlosenbereich. Gemeinwesenarbeit zwischen Betroffenen und Institutionen. VSA GmbH (Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung), West-Berlin 1976.

Das Projekt hat vier Ausgangspunkte:

1. Es geht aus vom Reproduktionssektor: Stadtteilarbeit ist Arbeit im Wohnbereich. Für die Wahl dieses Bereichs gibt es nicht nur theoretische Gründe (vgl. OFFE⁷), sondern auch praktische:
 - Betriebe sind für Maßnahmen der Sozialarbeit oder politischen Bildung kaum oder schwer zugänglich,
 - Frauen, Kinder und alte Menschen gehören zu unterprivilegierten Teilen der Bevölkerung und bedürfen der Unterstützung,
 - die soziale (Wohn-)Umgebung besitzt durchaus motivbildende Kraft für Kommunikations- und Handlungsformen.
2. Thema ist die Infragestellung/Aufhebung(?) der zunehmenden Privatisierung des Lebens im Reproduktionsbereich durch „Öffentlichkeit“. Konkreter gefragt:
 - a) welche öffentlichen und allgemein nutzbaren Verkehrsflächen hat ein Stadtteil, wie werden sie genutzt?
 - b) wie ist die Zusammenarbeit von Politik, Verwaltung und Bürgern; wie weit ist „Partizipation“ an Planungsentscheidungen, die den Stadtteil betreffen, möglich?
 - c) ist es möglich, eine stadtteilbezogene „politische Bildung“ zu initiieren mit dem Ziel, Bürgern ihre Rechte und Pflichten deutlich zu machen und sie zu selbstbestimmtem Handeln zu ermuntern?
3. Dem Forschungskonzept liegt eine gründliche Analyse der Bedeutung der Massenmedien im privaten Leben von Einwohnern eines Stadtteils zugrunde. Insbesondere das Fernsehen wird als eine wichtige Sozialisationsagentur betrachtet, die nicht nur ein hohes Zeitdeputat beansprucht, sondern auch ein hohes Ausmaß von „vermittelter Realität“ in die „erfahrene Realität“, also die konkret erlebte und mitgestaltete Umwelt des Bürgers, hineinbringt. Wenn dem so ist, ist eine unserer wichtigsten Aufgaben, einen rein passivistischen und privatisierenden Medienkonsum zu problematisieren. Hinzu kommt, daß die vermittelten Inhalte nur in seltenen Fällen eine Betroffenheit von Bürgern erreichen aus dem Grunde, weil ihre eigenen Angelegenheiten zur Sprache kommen.
4. Das Projekt-Design sieht vor eine Kooperation von
 - Vertretern der Massenmedien (Redakteure),
 - Sozialarbeitern,
 - Stadtteilbewohnern,
 - Wissenschaftlern.

Auf einer systemanalytischen Ebene soll das Projekt die Frage beantworten helfen, inwieweit diese Gruppen, die aus unterschiedlichen Handlungssystemen kommen, in der Lage sind, gemeinsame Probleme zu lösen und was dies gegebenenfalls hindert. – Ebenso wichtig wie die Analyse der Kooperationsformen und -möglichkeiten ist der kommunikations-politische Aspekt, inwieweit Stadtteilbewohner mit Hilfe von Medien in die Lage versetzt werden können, eigene Interessen zu entdecken und für andere mittelbar zu machen.

Methoden und Prozesse:

1. Auf der Ebene der *Forschung* werden im Projekt Methoden empirischer Sozialforschung (Fragebogen-Interviews, Sozialstatistik) mit denen der Handlungsforschung

⁷ OFFE, C.: Bürgerinitiativen und Reproduktion der Arbeitskraft im Spätkapitalismus, In: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, edition suhrkamp 1972, S. 153–168.

(gemeinsames Agieren der Forschenden mit den Stadtteilbewohnern; gemeinsame Erkundung und Aufarbeitung von Problemen) kombiniert.

2. „Politische Bildung“ wird akzentuiert als soziales Lernen verstanden. Dieses wiederum gilt als Vor-Stadium für weitergehende strategische und taktische Handlungsfähigkeit der Bewohner. „Ambulante“ und „stationäre“ Bildungs-Maßnahmen sollen verbunden werden. „Ambulant“ meint: Bildungsmaßnahmen, die im Stadtteil selbst durchgeführt werden. „Stationär“ meint: Bildungsmaßnahmen, die mehrere Tage dauern und in Fortbildungsstätten durchgeführt werden. Im Projekt soll der Verbund beider Maßnahme-Typen erprobt werden. Bei allen Bildungsmaßnahmen wird das Verhältnis von „Medien“ und sozialem Engagement als strukturierendes Prinzip beibehalten.

3. Sehr schnell zeigte sich, daß die „Öffentlichen Medien“ als Institutionen nicht flexibel genug sind, um bürgernah und spontan reagieren zu können. Insbesondere das Fernsehen machte Schwierigkeiten, während die Zusammenarbeit mit dem WDR-Hörfunk dessen größere Beweglichkeit erwies. Neben die „öffentlichen“ Medien treten zunehmend „handhabbare“ Medien als Instrumente in der Hand des Bürgers (Video-Aufnahmen, Flugblätter, Handzettel, Stadtteil-Zeitung).

4. Im Projekt wird davon ausgegangen, daß zunächst ein Bedürfnis nach sozialer Kontaktaufnahme vorliegt. Hier ist anzuknüpfen. Der nächste Schritt wäre die Überführung von Gemeinschaftserfahrungen in gemeinsam geplante und verantwortete Bildungsprogramme im Rahmen politischer Information. Der dritte Schritt wäre dann die Herstellung von Handlungsfähigkeit und, darauf aufbauend, die Durchführung von Aktionen (praktisch sind diese Schritte natürlich nicht in jedem Fall zu trennen!)

5. Die Arbeit knüpft bei *vorhandenen* Institutionen und Organisationen an. Die Zusammenarbeit mit der Evangelischen und Katholischen Kirchengemeinde etwa hat sich als fruchtbar erwiesen.

Probleme:

1. Schnell stellt sich ein Definitionsproblem: Handelt es sich in dem gemeinten Projekt überhaupt um die GWA? Ist es möglich, Arbeitsformen und Ziele von GWA zu erweitern – hier etwa um den Aspekt des Einsatzes von Medien im Interesse der Herstellung von Öffentlichkeit? – Gehört zur GWA nicht die Konzentration auf „soziale Brennpunkte“ (z. B. Obdachlosensiedlungen, verslumende Gegenden)? Der im Bielefelder Projekt gewählte Stadtteil Stieghorst besitzt zwar eine große Quote von Arbeitern; er ist ansonsten jedoch „unauffällig“. Es handelt sich um eine typische, schnell gewachsene Vorortsiedlung, landschaftlich reizvoll gelegen, aber ohne entwickelte Infrastruktur (fehlende Ärzte, Kindergärten, Schulen, Läden; kaum kulturelle Angebote; mangelhafte Anbindung zur Stadt durch öffentliche Verkehrsmittel; zum Teil unbefriedigende Wohnverhältnisse). Unmittelbar zutage liegende Probleme gibt es in Stieghorst jedoch nicht. Die Mehrzahl der Einwohner von Stieghorst ist mit ihren Lebensbedingungen durchaus zufrieden. Gehört es auch zu den Aufgaben der GWA, die „schweigende Mehrheit“ zu mobilisieren? Kann es sein, daß entscheidend für politische Einstellungen und Erwartungen die scheinbar unauffälligen Alltagserfahrungen sind? (Wenn dem so ist, müssen gerade *diese* bearbeitet werden!).

2. Zunächst wurde dem Projekt die von der Bundeszentrale für Politische Bildung zugesagte Finanzierung entzogen. Da inzwischen soziale Prozesse angelaufen waren, war es nicht verantwortbar, die Arbeit einzustellen. Welche Risiken geht Forschung ein, wenn sie sich auf soziale Prozesse einläßt, für die sie eigentlich nicht zuständig ist; welchen Risiken werden ihre Klienten ausgesetzt, die doch keinen professionellen und hauptamtlich für sie arbeitenden Partner haben (Studenten sind keine/noch keine Sozialarbeiter!). Wie ist sicherzustellen, daß Forschungsprojekte dieser Art angemessen und sicher gefördert werden, wie es bei anderen Projekten längst üblich ist?

3. Die Kooperation der verschiedenen Handlungssysteme macht Schwierigkeiten. Redakteure der Medien interessieren sich kaum für Sozialarbeit; Sozialarbeiter wiederum haben nicht gelernt, mediendidaktische Perspektiven einzubeziehen. Wie kann man die Nötigung zur Kooperation durch den Hinweis deutlich machen, daß im Lebenszusammenhang der Klienten Medien, soziale Probleme und politische Fragen nicht getrennt sind?

4. Schwierigkeiten zeigten sich bei der Mobilisierung der Stadtteilbewohner. Da es keine handlungsanleitenden sozialen Defizite gibt, für die man spontan „auf die Barrikaden“ steigt, vielmehr ein Entzug an Kommunikations- und Interaktions-Themen zu konstatieren ist, stellt sich das größte Problem in der Passivität der Stadtteilbewohner. Welche Methoden gibt es, diese zu überwinden?

5. Es ist fast unmöglich, zwischen „Forschung“ und „sozialem Handeln“ zu trennen. Wo sind die Grenzlinien, und sind sie in Projekten dieser Art aufrechtzuerhalten?

6. Inzwischen ist das Projekt in Stieghorst so weit finanziell gesichert, daß bis zum Ende des Jahres 1976 einige hauptamtliche Mitarbeiter tätig sein können. Dennoch werden Definition des Projektendes durch die Wissenschaftler, die genug Daten gewonnen haben, und die gleichen Personen als change-agents, die an sozialen Prozessen teilnehmen, nicht übereinstimmen. Wie ist dieser offenbar konstitutive Widerspruch bearbeitbar?

7. Wie weit können Studenten an langdauernden Projekten dieser Art teilnehmen? Welche Lernerfahrungen machen sie? Behalten sie nicht ihre privilegierte Stellung inne, so daß sie sich über ihre konkreten Handlungsmöglichkeiten im späteren Beruf eher täuschen?

3. Hearing zur Projektdarstellung

Es wurden Fragen gestellt zu den Zielen des Projekts, zur Strategie, zum Projektstudium, zum Gruppenprozeß innerhalb der Hochschule und im Stadtteil und zur konkreten Durchführung verschiedener Aktivitäten.

1. *Frage:* Das Projekt beschäftigt sich mit dem Problem der Öffentlichkeit und der GWA. Ist in diesem Zusammenhang untersucht worden, wodurch „Privatheit“ bestimmt wird; wo die Ursachen für die Privatisierung liegen und wo in diesem Zusammenhang die Maßnahmen einzusetzen haben, um diese Privatisierung aufzuheben?

2. Frage: Das Projekt spannt im Titel „Öffentliche Medien“ und „GWA“ zusammen. Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Massenmedien? Sind gerade sie überhaupt geeignet, als Instrumente der GWA zu fungieren?

3. Frage: Welche Aktivitäten wurden ins Leben gerufen? Wo waren die konkreten (inhaltlichen) Anknüpfungspunkte?

4. Frage: Es wurde gesagt, daß ganz bestimmte Bürger an Aktivitäten teilnehmen. Diese Bürger gehören offenbar zu der aktiven, bildungswilligen Schicht. Wie kann es gelingen, auch Arbeiter und weniger günstig disponierte Stadtteilbewohner zu beteiligen?

5. Frage: Wie ist der Übergang von den geschilderten Aktivitäten, die eher sozialorientierter, kontaktschaffender Natur waren, zum politischen Handeln angelegt?

6. Frage: Was können Projekte der geschilderten Art für die Ausbildung des Studenten leisten?

Die Diskussion schärfte die schon im Projekt-Bericht hervorgehobenen Punkte heraus. Dabei ergab sich eine besondere Skepsis der in der Arbeitsgruppe mitdiskutierenden Sozialarbeiter gegenüber diesem Unternehmen, das nicht an einem „sozialen Brennpunkt“ einsetzte.

4. Strukturierung der einzelnen Fragestellungen

Allgemeine Annahmen über die Annäherung an den Objektbereich

Das Projekt Stieghorst geht davon aus, daß die Massenmedien das Leben der Bürger stark beeinflussen. Diese Vorannahme wurde abgeleitet aus Kommunikationsforschungsberichten. Es wurde in Zweifel gezogen, ob es möglich sei, allgemeine Forschungsergebnisse unmittelbar auf konkrete soziale Aggregate (hier: Stadtteil) zu übertragen. Außerdem sei zu bestreiten, ob „Privatisierung“ aus dem Reproduktionsbereich allein zu erklären sei. Vielmehr trügen gerade auch der Arbeitsbereich und die Erziehung dazu bei, daß die Privatisierung heutzutage zunimmt. Die Verkehrsformen haben sich im Laufe des letzten Jahrhunderts wesentlich geändert; sie wirken sich stark auf den Zusammenhang von Leben und Kommunikation aus. H. LEFEBVRE hat in seiner „Kritik des Alltagslebens“ die Zerstückelung unserer Zeit im Interesse der Produktion; die Funktionalisierung unserer Handlungsvollzüge kritisch analysiert. – Im Anschluß daran wurde von W. C. MÜLLER kritisch angemerkt, daß zwei systematische Fehler gemacht worden seien:

- a) historisch materialistisch zu interpretierende Zusammenhänge seien strukturalistisch verfälscht worden
- b) es sei durch die Tiefen-Interviews letztlich kein Verhalten erhoben worden, sondern eher Meinungen über Verhalten (Rationalisierungen nach außen).

MÜLLER verwies in diesem Zusammenhang auf die Filme „Flöz Dickebank“ und den Eisenheim-Film.

Auf die kritischen Fragen wurde angemerkt: Das Problem der Massenmedien und ihre beeinträchtigende Wirkung auf die Interaktionsformen der Bürger wurde durch eine Anzahl Tiefen-Interviews und Beobachtungen zumindest plausibel gemacht. Die in den

Interviews gemachten Aussagen bestätigten zum größten Teil die in den empirischen (allgemeinen) Untersuchungen dargestellten Probleme.

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt betrifft die Vorgehensweise in diesem Projekt. Da es keine Anknüpfung an objektiv unmittelbar nachweisbare und von Stadtteilbewohnern auch ins Bewußtsein aufgenommene Konflikte gab – was sollte dann das Vorgehen der Forschungsgruppe legitimieren? Wieso sei hier überhaupt noch von GWA zu reden? Es ginge doch um die Ausarbeitung eines Problems, das zunächst permanent und latent sei: die Vereinzelung des Bürgers, die immer mehr zurückgehende Kommunikation zwischen Nachbarn und die aus diesen genannten Problemen sich ergebende Unzufriedenheit aufzudecken (auch für das Bewußtsein der Bürger). Man mußte in diesem Projekt davon ausgehen (so die Erwiderung), daß die Bewohner des Stadtteils, die in einer neutral-freundlich nachbarschaftlichen Beziehung miteinander leben, nur vordergründig mit ihrer Wohn- und Lebenssituation zufrieden sind. Eine nachgehende Arbeit konnte dies jedenfalls teilweise deutlich machen. Von daher ergab sich dann das Interesse der Forschungsgruppe, durch pädagogische Angebote, die an den Gegenwartsbedürfnissen der Bürger ansetzen, ihrem bestehenden Bedürfnis nach interpersonaler Kommunikation zu entsprechen. Auf der anderen Seite bedeutet dies, daß die den direkten Erfahrungsaustausch hemmende Wirkung der Massenmedien aufzubrechen ist.

Die Vorgehensweise, die das Stieghorst-Projekt kennzeichnet, ist als deduktiv zu bezeichnen. Da das Projekt sich als eins der Aktionsforschung versteht, wurde folgender Weg eingeschlagen:

Ausgegangen wurde zunächst von:

- a) Globalvorstellungen, die die Fragerichtung bestimmten;
- b) in einem nächsten Schritt fand die Ausarbeitung und Detaillierung dieser Fragerichtung statt;
- c) durch eine Fragebogenaktion wurde die Fragerichtung bestätigt und ergänzt;
- d) im Anschluß daran erfolgte aufgrund der Interpretation der ersten Erfahrungen die Entwicklung von bestimmten Maßnahmen, die zum nächsten Schritt führten, der Feldarbeit. Deren Ziel sollte es sein, positive Lebensmöglichkeiten herauszustellen. Der Medieneinsatz spielte hierbei noch keine große Rolle. Das Problemfeld sollte zunächst im unmittelbar Kommunikativen angegangen werden.

Durch das aufgezeigte Vorgehen soll versucht werden, das Problem der Privatisierung aufzuarbeiten. „Privatisierung“ ist zu verstehen als die Passivisierung der Abendfreizeit und die damit zusammenhängende Einengung der öffentlichen Verkehrszonen bzw. ihre mangelhafte Nutzung.

Von den Teilnehmern der Gruppe wurde kritisch angemerkt, daß der deduktive *Ansatz* und die gewählten *Methoden*, die die praktische Arbeit bestimmten, insofern nicht zur Deckung gebracht wurden, als die praktischen Methoden sich an einer nichtdirektiven Annäherung an den Objektbereich orientierten. Damit sei man eher induktiv vorgegangen, vorsichtig ermittelnd, sich den sozialen Bewegungen anpassend. Da die Bürger aber gar kein Problembewußtsein besaßen, erschien es fragwürdig, sich dann auf die stark reduzierte soziale Aktivität zu verlassen. Man mußte dann notwendigerweise bei „Geselligkeitsclubs“ landen, deren Berechtigung unbestritten ist. Gehört ihre Gründung und Unterstützung aber zu den Aufgaben von GWA? Andererseits: In jeder Aktionsforschung finde, so wurde angemerkt, eine unterschwellige Instrumentalisierung der Betroffenen statt. Bezogen auf das Stieghorst-Projekt würde das die Konstitution von Bedürfnissen durch den change-agent bedeuten.

C. W. MÜLLER faßte an dieser Stelle zusammen:

1. Es wurde von den Teilnehmern bestätigt, daß Vorannahmen gebraucht werden. Entscheidend ist, welcher Art diese sind.
2. Es muß beachtet werden, daß Vorannahmen, die aus schon bestehenden wissenschaftlichen Ergebnissen abgeleitet werden, problematisch sind. Auch wenn sie allgemein richtig sind, müssen sie nicht notwendig zu dem Zusammenhang der konkreten Projekte stimmen. Dies bedeutet, daß
3. die Vorannahmen so formuliert sein müssen, daß sie jederzeit revidiert werden können. Speziell auf das Stieghorst-Projekt bezogen, gab MÜLLER zu bedenken, daß geprüft werden müsse, wie sich der nicht direktive Ansatz zur Aktionsforschung und zu den Vorannahmen des Projekts verhalte; welche Kriterien die beschriebene Vorgehensweise rechtfertigten.

4.2. Ziele des Stieghorst-Projektes

Die Zielrichtung des Projektes wurde unterteilt in

- a) Binnenbeziehungen
- b) Außenbeziehungen

Unter a) wird die bessere Interaktion der Bürger verstanden. Mit dem Stichwort „Außenbeziehungen“ ist der Einfluß auf kommunaler Ebene angesprochen. Von den Teilnehmern wurde angemerkt, daß es zwischen den beiden Bereichen zu Konflikten kommen kann, was sich auf die Vorgehensweise und die Durchführung der Arbeit im Projekt auswirken muß. Obwohl beide Bereiche miteinander verflochten sind, verlangen sie eine unterschiedliche Strategie. Die Teilnehmer interessierte besonders die Vorgehensweise und das Ziel der Gesamtstrategie.

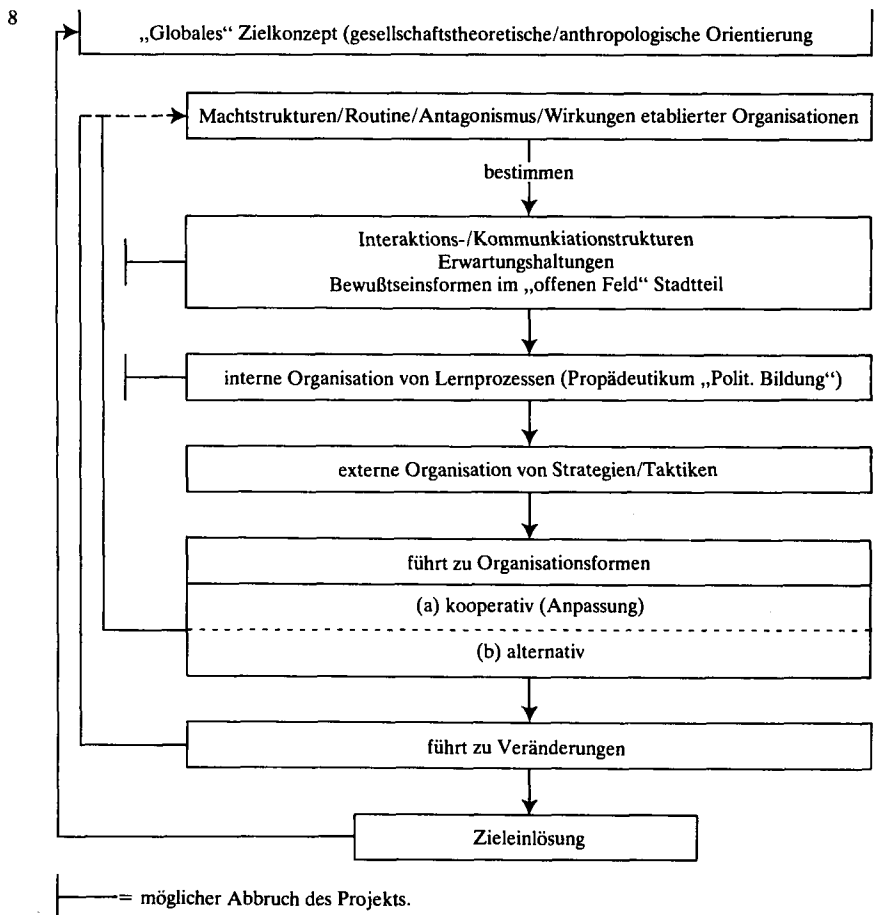
Im Stieghorst-Projekt wurde von der Annahme ausgegangen, daß die eigentliche Zielrichtung zunächst die Binnenstruktur betrifft. Für die Arbeit im Stadtteil bedeutet dies: Vertrauen zu den Bürgern herstellen, den Abbau von Vorurteilen unterstützen (z. B.: gegenüber den „Wissenschaftlern“ von der Hochschule; von Bürgern untereinander; gegenüber Einwohnern von Getto-Bezirken usw.). – Die Außenbeziehungen (Handeln mit/gegen kommunale Politik und Verwaltung) bauen auf dieser Grundlage auf. Priorität des Projektes ist jedoch zunächst, die Interaktionsformen der Bürger untereinander zu verbessern. Erfreulicherweise kann bezüglich des Stieghorst-Projektes nicht von allzu großen (momentanen) Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der drei Systeme: Sozialarbeit/Bürger und Administration gesprochen werden. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Möglichkeit von Lerneffekten zwischen den einzelnen Systemen zumindest in der Anlaufphase, da noch keine Bedrohung der Handlungsidentität oder -routine einer der drei Gruppen gegeben ist, offen blieb.

5. Strategische Überlegungen

Schon am Vortrag waren wir im Verlauf der allgemeinen Zieldiskussion immer wieder auf methodische Fragen gestoßen. Mit Hilfe der Diskussion von BAACKES Schema zum Globalkonzept des Stieghorst-Projektes⁸ glückte dann am Mittwoch endgültig der Übergang zur Methodendiskussion, insbesondere unter dem Aspekt, durch bestimmte Strategien der Gemeinwesenarbeit ungewollt soziale Selektionsprozesse bei den Adressaten auszulösen.

5.1. Definitionsprobleme

Die Diskussion entzündete sich an der Frage, ob der Zusammenhang von Ziel und Methode in der GWA definitorisch festzulegen sei. Es wurde festgestellt, daß die Methode der Gemeinwesenarbeit ebenso wenig wie bei der Aktionsforschung a priori „demokratische“ oder andere Zielsetzungen in sich birgt. Normalerweise wird GWA in Abgrenzung von casework und Gruppenpädagogik als ökologisch orientierte Methode definiert, die an



regional zu bearbeitenden Problemen ansetzt. Der Gemeinwesenarbeiter wurde in diesem Zusammenhang als „Vermittler zwischen den Frontlinien von Kapital, Staat und Bevölkerung“ bezeichnet. Stadtteilarbeit wurde so definiert: „Im Unterschied zur stadtteilbezogenen Sozialarbeit, die vom ‚Subjekt‘ Sozialarbeiter ausgeht, wird Stadtteilarbeit vom ‚Subjekt‘ Bewohner initiiert und organisiert. Diese Trennung ist nicht statisch zu sehen und sie schließt sich nicht gegenseitig aus. Beide Ansätze sind vielmehr als ergänzende bzw. miteinander zu verbindende Strategien zur Interessenwahrnehmung anzusehen“⁹. „Strategie“ wiederum wurde verstanden als „Gesamtplan für einzelne Handlungen, während ‚Taktiken‘ die spezielleren Handlungsteile darstellen, mit denen die vorhandenen Ressourcen in Bewegung gesetzt und in Richtung auf spezielle Ziele kanalisiert werden sollen. Die Strategie bedarf eines langfristigen Handlungsplans, der auf eine Theorie gegründet ist, die den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung reflektiert, während Taktiken die immanenteren Methoden des Handelns darstellen“. „Interventionsformen“ schließlich sind „Bündel einzelner taktischer Schritte“¹⁰.

5.2. Soziale Selektionsprozesse

Nach den Erfahrungen, die in Berlin gemacht worden sind, gibt es zwar Probleme, die schichtenunspezifisch sind, an deren Lösung also prinzipiell alle Stadtteilm Bewohner interessiert sind. Aber schon bei Gruppen, die mit Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Herkunft besetzt sind, gibt es Schwierigkeiten. Bei einer Eltern-Kind-Gruppe im Märkischen Viertel bestand z.B. die Tendenz einer Arbeitsteilung, die den beteiligten Mittel-Schichtlern „das Schriftliche und Mündliche“, den beteiligten Handarbeitern „das Praktische“ überließ. Damit letztere nicht auf Dauer von ihren privilegierten Mitbürgern abhängig blieben, was letztlich zu Konflikten und zur Arbeitsunfähigkeit der Gruppe geführt hatte, wurde eine radikale Spaltung der Gruppe von den Gemeinwesenarbeitern begünstigt. Im Stieghorst-Projekt der Bielefelder ist der Versuch geplant, mit Hilfe einer anderen Strategie das „Bildungsgefälle“ auszugleichen. Pädagogisch interessierte Bürger, die, was die Voraussetzungen für Stadtteil-Initiativen anbelangt, einen Vorsprung haben, sollen möglichst zahlreich zu „Betreuern auf Zeit“ ausgebildet werden, um so ihren Wissensvorsprung durch Vermittlung an andere fruchtbar zu machen. Nach Abschluß ihrer jeweils problemspezifischen Beratertätigkeit müssen sie sich zurückziehen. Ihr Ziel soll es sein, eine selbständige Gruppe zu hinterlassen. Dies ist auch notwendig, um die zeitliche Kapazität eines nebenberuflichen „change-agent“ nicht zu überstrapazieren.

Es wurde zu bedenken gegeben, daß es leicht zu Konkurrenzkämpfen zwischen Bürgern gleichen oder ähnlichen Status kommen könnte. Dem könnte vielleicht durch die Auswahl der „Beraterbürger“ sowie durch ein entsprechendes Training vorgebeugt werden.

5.3. Clearing Stelle

Für wichtig wurde eine clearing Stelle im Zusammenhang mit den Stadtteilaktivitäten zur Schlichtung und Vorbeugung von auftretenden Konflikten befunden. Diese Funktion wird

⁹ Info: Sozialarbeit 11, S. 10.

¹⁰ Vgl. MÜLLER/NIMMERMANN: S. 209f.; S. 217.

oft vom Pfarrer oder auch von Professoren (etwa aus der Projektleitung der Hochschulen) übernommen.

In Stieghorst wurde ein „Kontaktkreis“ aus den Honoratioren (Ratsherren, Pfarrern, Schulrektoren, Sozialarbeitern, Vereinsvorsitzenden) sowie Sprechern der Stadtteilaktivitäten gegründet, der diese Aufgaben wahrnehmen soll.

5.4. Erhaltung bestehender Strukturen

Im oben zitierten „Kontaktkreis“ stoßen neue und bestehende Strukturen aufeinander. Dabei ist ein (verständliches) Mißtrauen der etablierten Honoratioren gegenüber sich neu und nicht in vorhandenen Vereinen und Verbänden organisierenden Bürgern festzustellen. Es ist bisher nicht geglückt, zu einer gemeinsamen Grundlage zu kommen. Dringend benötigt werden also Methoden, die erlauben, neue Aktivitäten mit vorhandenen zu verbinden, ohne daß die vorhandenen die Überhand gewinnen (und alles beim alten bleibt!). Auf jeden Fall dürfen bestehende Strukturen von den Gemeinwesenarbeitsstudenten niemals angegriffen werden. Vorhandene Kooperationsmöglichkeiten sollten realistisch eingeschätzt und zunächst so weit wie nur möglich genutzt werden.

5.5. Träger

Es herrschte Einverständnis darüber, daß ein Träger von Gemeinwesenarbeitsprojekten nicht unmittelbar Kapitalinteressen vertreten sollte.

Regionale Stiftungen, von Bürgern gegründete steuerlich unterstützte Gruppen, Kirchengemeinden schienen geeignet. Der Bedarf der verschiedenen Träger an Gemeinwesen-Arbeitern wurde unterschiedlich eingeschätzt. Ein Teil der Gruppe war optimistisch: bei wirklichem Bedarf würden auch heute noch Planstellen geschaffen (Beispiel: Stuttgart, Uni Tübingen).

Projektstudium

Von den Fragen des Bedarfes gingen wir über zu Fragen der Qualifikation. Können überhaupt durch Hochschulprojekte geeignete Gemeinwesenarbeiter ausgebildet werden?

6.1. Voraussetzungen, Vorteile und Schwierigkeiten einer Ausbildung durch Projektstudium

Als notwendige Voraussetzung wurde von den Diskussionsteilnehmern ein umfassender Studiengang betrachtet. Nur im Rahmen eines Projektstudiengangs können Kenntnisse durch eine Vorwegnahme der Berufspraxis einerseits, ihre theoretische Aufarbeitung in flankierenden und nachfolgenden Lehrveranstaltungen andererseits, erworben werden. So wird die Motivation des auf diese Weise ausgebildeten Gemeinwesenarbeiters nicht nur intensiver, sondern vor allem realistischer beurteilt. Aber auch bei Erfüllung all dieser

Bedingungen, die angesichts der neuen Kapazitätsverordnung ohnehin illusorisch anmutet, gibt es noch Schwierigkeiten zu bewältigen: der Sprung ins kalte Wasser der Praxis wird von den Studenten erst einmal unter allen neu erdenklichen Vorwänden hinausgezögert. Ist er dann allerdings gewagt und sind die ersten kalten Schauer den Rücken hinunter, finden viele gar nicht mehr ans Ufer Hochschule zurück, was der Reflexion der geleisteten Arbeit ebensowenig entgegenkommt wie der zu schreibenden Diplomarbeit.

6.2. Konkurrenz

Der auf diese Weise sowohl in der Theorie als auch in der Praxis an der Hochschule (PH, Uni) ausgebildete Gemeinwesenarbeiter tritt in ernst zu nehmende Konkurrenz zu Fachhochschulabsolventen mit dem gleichen Berufsziel. Wer die Situation an unseren Fachhochschulen kennt, weiß, daß die theoretische Ausbildung dort oftmals nicht ausreichend ist. Langfristig könnte nur eine einheitliche Ausbildung aller Sozialpädagogen eine Abhilfe schaffen, wie sie etwa an der Gesamthochschule Kassel vorbereitet wird¹¹.

7. Erklärung von DANCKWERTS-WINKEL zu Konflikten im Ausbildungsbereich und Berufssektor

Auf Anregung von Herrn Prof. DANCKWERTS wurde in der Arbeitsgruppe 12 abschließend ein Thesepapier verfaßt, das auf die Konflikte im Ausbildungsbereich und Berufssektor hinweist. Diese Erklärung sollte auf der Pressekonferenz am 31. 3. 76 vorgetragen werden. Das Thesepapier hat folgenden Inhalt:

Die Arbeitsgruppe 12 hat auf dem 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Duisburg über Projekte der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik gearbeitet.

Während der Tagung wurde über mehrere Projekte in Stadtteilen verschiedener Städte der Bundesrepublik berichtet. Dabei sind die Zielvorstellungen, die methodischen Fragen und die Bedingungen der Arbeit analysiert worden. Gleichzeitig wurden Fragen der Ausbildung von Gemeinwesenarbeitern an den Hochschulen der Bundesrepublik besprochen, insbesondere Erfahrungen über zunehmende Schwierigkeiten der projektorientierten Ausbildung ausgetauscht. Die Arbeitsgruppe ist auf folgende Konflikte im Ausbildungsbereich und im Berufssektor gestoßen:

1. Gleichgültigkeit und Ablehnung gegenüber einer ausreichenden sozialen Versorgung in Wohngebieten.
2. Einschüchterung von Studenten, Wissenschaftlern und Berufspraktikern, bzw. die Einschränkung ihres Arbeitsbereiches durch politische Überprüfungen.
3. Mittelkürzungen für die Entwicklung von Praxisfeldern, insbesondere der Gemeinwesenarbeit an Hochschulen und für die Einstellung von Sozialarbeitern bei kommunalen und privaten Trägern.

11 Studienmodell für Sozialberufe: Hrsg. von der Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel, Luchterhand Verlag 1973.

4. Auflösung von Forschungseinrichtungen und Behinderung von Projektstudiengängen (z. B. VICTOR-GOLLANCZ-STIFTUNG).

Diese Situation ist nach unserer Ansicht entscheidend verschärft durch die allgemeine Mittelkürzung im Bildungs- und Sozialbereich. Wir fordern die Gemeinden, die Landes- und Bundesregierung auf,

- eine Verschlechterung der Lage benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu verhindern, die durch eine Einschränkung der Arbeitsmöglichkeiten im sozialen Bereich eintreten würde,
- die pädagogischen Berufsfelder zu erweitern, um die soziale Versorgung der Bevölkerung langfristig zu verbessern.

Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik *

1. Vorbemerkung

Ausgang der Arbeitsgruppe war die Feststellung, daß Sonderpädagogik und Sozialpädagogik z.Z. kaum miteinander diskutieren und kooperieren, obwohl sie nach ihren Aufgaben und ihrer wissenschaftlichen Fundierung vieles miteinander zu tun haben könnten; das Problem der Kooperation aber sollte nicht als allgemeines verhandelt werden, sondern anhand einer konkreten, sinnvoll gemeinsam zu erörternden Frage. Die Biographie vieler Kinder in der großen Gruppe der Verhaltens- und Lerngestörten – oder anders benannt: der sozial Auffälligen – verläuft in den Zuständigkeiten beider Disziplinen und der ihnen zugeordneten Institutionen. So lag es nahe, das Problem der sozialen „Karriere“ verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher zu thematisieren; von dieser Erörterung aus sollte geprüft werden, welche Konsequenzen sich für das Kooperationsproblem ergeben.

Auf die Ausschreibung für die Arbeitsgruppe ergaben sich folgende Kurzreferate:

- WOLFGANG JANTZEN, Bremen:
„Biographie, Zeitplan und schlechte Individuation – Versuch einer kritischen Anwendung von SÈVES materialistischer Persönlichkeitstheorie auf die Analyse der sozialen Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher.“
- NORBERT MYSCHKER, Hamburg:
„Soziale Entwicklungsbedingung und Persönlichkeitsstruktur bei delinquenten Jugendlichen – empirische Daten, sozial- und sonderpädagogische Konsequenzen.“
- HELGE PETERS, Oldenburg:
„Der Labeling Approach: Grundlage einer sozial- und sonderpädagogischen Theorie?“
- J. R. SCHULTHEIS, Kiel:
„Kritische und konstruktive Aspekte zu einem künftigen Wissenschaftscharakter der Sozial- und Heilpädagogik.“
- WALTER THIMM, Heidelberg:
„Zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sonderpädagogik.“
- ERICH WESTPHAL, Oldenburg:
„Sozio-kulturelle Benachteiligung und psychische Verfassung lernbehinderter Sonderschüler – zur Kennzeichnung eines integrationspädagogischen Handlungsfeldes.“

* Arbeitsgruppenleiter: HEINZ BACH und HANS THIERSCH
Referenten: WOLFGANG JANTZEN, NORBERT MYSCHKER, HELGE PETERS, J. R. SCHULTHEIS,
WALTER THIMM und ERICH WESTPHAL.

Die Arbeitsgruppe konnte die in den Referaten angebotene Problem-Vielfalt nicht diskutieren; sie beschränkte sich auf zwei Schwerpunkte:

- auf die Erörterung dessen, was als Realität von Verhaltensschwierigkeit angenommen werden kann, und
- auf – leider – nur knappe Schlußbemerkungen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sonderpädagogik.

Die Diskussion zur Realität von Verhaltensschwierigkeiten entzündete sich an drei Referaten, die – im Kontext dieses Kongresses – genommen werden können als Repräsentanten der drei Grundpositionen, die z. Z. die wissenschaftstheoretische Diskussion, und damit also die Diskussion für die Voraussetzungen der Definition von Realität, bestimmen: Den kritischen Rationalismus, den Materialismus, den Interaktionismus.

Die drei Referate sollen – zusammengefaßt – zunächst wiedergegeben werden; das von MYSCHKER ist verhaltenstheoretisch orientiert und macht die praktischen Konsequenzen der eigenen Arbeit deutlich; es wurde diskutiert vor dem Hintergrund der Referate von JANTZEN und PETERS, die ihre Position genereller explizieren und deshalb vorangestellt werden.

2. Biographie, Zeitplan und schlechte Individuation – Versuch einer kritischen Anwendung von (SÈVES) materialistischer Persönlichkeitstheorie auf die Analyse der sozialen Karrieren verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher¹ (JANTZEN)

Mit dem Einbringen des Ansatzes materialistischer Persönlichkeitstheorie – im folgenden anskizziert auf der Basis von SÈVES Buch über „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“² – sollen Anregungen zur Erforschung eines Kernproblems der Sozialpädagogik wie Behindertenpädagogik gegeben werden, vor dem beide Wissenschaften nach wie vor in vielen Aspekten begrifflos verharren. Daß derartige Anregungen nicht losgelöst von Praxis konstituiert sind, auf Praxis im Sinne der Einlösung der von der UNO deklarierten Menschenrechte wie der Rechte des Kindes angelegt sind, versteht sich auf dem Hintergrund der erschreckend hohen Zahlen behinderter und gestörter Kinder und Jugendlicher in der BRD³ ebenso, wie im Erkenntniszusammenhang des historischen und

1 Das Referat wird auch erscheinen in: WOLFGANG JANTZEN: „Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik“. Gesammelte Aufsätze (Andreas Achenbach) Lollar 1977.

2 SÈVE, LUCIEN: „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“ (Marxistische Blätter) Frankfurt/M. 1972.

3 Nach in der im Kölner-Ärzte-Verlag erscheinenden Zeitschrift „medizin heute“ referierten Untersuchungen an Kleinkindern in München und Hamburg sind 22% bis 25% der Kinder „medizinisch auffällig“ (Deutsche Volkszeitschrift vom 15. 1. 1975, S. 16 „Wie es um die Gesundheit steht“). Nach den ersten Ergebnissen der regelmäßigen Vorsorgeuntersuchungen bei Säuglingen und Kleinkindern bis zum vollendeten 4. Lebensjahr, die vom 2. – 4. Lebensjahr bei den Ortskrankenkassen nur noch für 23,5% der Kleinkinder, bei den anderen Kassen für 35% wahrgenommen wird (es darf somit durch Selektion unterer Schichten aus der Untersuchung aufgrund der starken Verknüpfung dieses Merkmals mit gesundheitlicher Belastung eine erhebliche Unterschätzung der gesundheitlichen Belastungen der Kinder angenommen werden), wurden bei 16,3% der Kinder Krankheiten, Fehlbildungen und Entwicklungsstörungen festgestellt (Fehlbildungen insgesamt 9,2%). Die hohen Zahlen der Lernstörungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen in den Grundschulen, die Zahl der Hauptschüler ohne Abschluß, die mehr und mehr steigenden Quoten psychiatrisch behandlungsbedürftiger Kinder und Jugendlicher (insbesondere auch im Zusammenhang des Alkoholismus) werden als bekannt vorausgesetzt.

dialektischen Materialismus im Sinne der elften Feuerbachthese⁴ nicht die Neuinterpretation, sondern die Veränderung dieser Verhältnisse im Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stehen hat.

SÈVES Buch wird aus einer Reihe von Publikationen, die sich mit Fragen der Konstitution materialistischer Psychologie beschäftigen und in den letzten Jahren in deutscher Sprache erstmalig erschienen bzw. zugänglich wurden, herausgegriffen, da es durch die systematische Rekonstruktion der im Werk von KARL MARX angelegten Elemente einer Theorie der Persönlichkeit⁵ wie ihrer kenntnisreichen und originellen Weiterentwicklung die Diskussion in Philosophie, Psychologie und Pädagogik, soweit dem historischen und dialektischen Materialismus verpflichtet, außerordentlich befruchtet hat⁶. Unbestritten⁷ ist in dieser Diskussion die grundlegende Bedeutung des SÈVESchen Buches, wie sie NEUNER anläßlich einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft „Herausbildung

4 MARX, KARL: „Thesen über Feuerbach“, in: Marx-Engels-Werke (MEW) Bd. 3, (Dietz) Berlin/DDR 1969, 5–7.

5 Eine Rekonstruktion, deren Begrenzungen in Übereinstimmung mit der Arbeitsgemeinschaft „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ der Akademie der Pädagogischen Wissenschaft der DDR in folgenden Punkten gesehen wird: „L. SÈVE unterschätzt jedoch die Frühschriften von MARX und ENGELS wenn er in der Entwicklung der Marxschen Auffassung zur Persönlichkeit von 1844 bis zur „Deutschen Ideologie“ die Diskontinuität übertont. Im gesamten theoretischen Ansatz ist bei L. SÈVE eine Verkürzung der Marxistisch-Leninistischen Persönlichkeitsauffassung festzustellen. Diese äußert sich vor allem in folgendem: Es geht der geschichtliche Prozeß der praktischen Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die historisch-konkrete Praxis, unter. Ungenügend verarbeitet sind auch die Aussagen von MARX und ENGELS zum Klassenkampf, zur historischen Rolle der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei. Es fehlt fast völlig der Leninismus, insbesondere die Verarbeitung der Leninischen Prinzipien des Parteilebens und des Parteiaufbaus, die für die Weiterentwicklung der marxistisch-leninistischen Theorie der Persönlichkeit besonders wichtig sind“. Zitiert nach HORST ADAM „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“, Protokoll einer Diskussion der Arbeitsgemeinschaft „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 25. 5. 1973, Pädagogik 28 (1973) 12, 1099–1110, S. 1099. Ich füge hinzu: Und es fehlt insbesondere die gesamte materialistische Erkenntnistheorie! (vgl. W. I. LENIN „Materialismus und Empiriekritizismus“, Lenin-Werke (LW) Bd. 14 (Dietz) Berlin/DDR 1973; W. I. LENIN „Philosophische Hefte“, LW, Bd. 38, (Dietz) Berlin/DDR 1973).

6 Insbesondere sei auf die folgenden Publikationen verwiesen: SANDKÜHLER, HANS-JÖRG: „Praxis und Geschichtsbewußtsein“ (Suhrkamp), Frankfurt/M. 1973; WESSEL, KARL-FRIEDRICH: „Pädagogik in Philosophie und Praxis (Deutscher Verlag der Wissenschaften) Berlin/DDR 1975; VOLPERT, WALTER: „Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit“, in: GROSKURTH, PETER und VOLPERT, WALTER: „Lohnarbeitspsychologie“ (Fischer) Frankfurt/M. 1975, 11–196; AUTORENKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGIE: „Materialistische Wissenschaft und Psychologie“ (Pahl-Rugenstein) Köln 1975.

7 In unterschiedlichem Umfang bestritten wird hingegen die Angemessenheit der Umsetzung in psychologische Kategorien innerhalb des Kapitels IV „Hypothesen für eine wissenschaftliche Theorie der Persönlichkeit“, SÈVE a.a.O., S. 301ff. Die Pole in dieser Diskussion sind zu kennzeichnen einerseits durch VOLPERT a.a.O., S. 99ff., der auf dem Hintergrund der regulationspsychologischen Diskussion in der materialistischen Arbeitswissenschaft viele Aspekte für angemessen entwickelt hält und andererseits durch UTE HOLZKAMP-OSTERKAMP weitgehende Ablehnung der gesamten in diesem Kapitel getroffenen Aussagen (UTE HOLZKAMP-OSTERKAMP „Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung“ (Campus) Frankfurt/M. 1975, insbesondere Kap. 3.3.6 „Individuelle Vergesellschaftung und Individuation; menschliches Wesen und menschliche Natur“). Zur Rekonstruktion des kritischen Rezeptionszusammenhangs ist ferner zu verweisen auf ALFRED LORENZER „Kritik des Konzepts von Lucien Sève“, Diskussionsvorlage zum IV. Colloquium „Materialistische Hermeneutik“, Bielefeld, 6. – 9. 3. 1975 (im Manuskript) wie auf die kenntnisreiche und weiterführende Kritik in der Dissertation von GÜNTER REXILIUS, „Logische Konstitution der Subjektivität. Versuch der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft“ Bremen 1975.

sozialistischer Persönlichkeiten“ der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 25. 5. 1973 als Präsident dieser Akademie in seinem Schlußwort hervorgehoben hat: „Das Buch von SÈVE ist das bedeutendste und aktuellste Vorwort zu einer marxistischen Theorie der Persönlichkeit. Aber es ist eben erst ein Vorwort, großartig im Konzept, das Eigentliche, die Ausarbeitung nämlich, insbesondere die psychologische, steht noch aus. Und dies ist keine Kritik an SÈVE. Er hat sein Buch als Philosoph und als ausgezeichnete Kenner von Teilproblemen der Psychologie geschrieben. Die Persönlichkeitspsychologen sollten, ja sie müssen seine wesentlichen Gedanken aufgreifen, auswerten und methodisch gestalten“⁸.

Unbestritten ist somit der Kern des SÈVESchen Buches, die Herausarbeitung und Differenzierung des zentralen Inhalts der sechsten Feuerbachthese „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“⁹. Ohne hier im einzelnen die inhaltliche Entwicklung des Gedankenganges auch nur annähernd nachskizzieren zu können¹⁰, seien einige Ergebnisse dieser Analyse als Hintergrund der weiteren Ausführungen benannt:

- „Dem menschlichen Individuum ist sein Wesen nicht angeboren; es hat es außer sich, außermittig, in der Welt der gesellschaftlichen Verhältnisse (...). Die *Humanität* (...) ist im Gegensatz zur *Animalität* (...) keine von Natur aus in jedem einzelnen Individuum vorhandene Gegebenheit, sie ist die *gesellschaftliche Menschenwelt*, und jedes *natürliche* Individuum wird dadurch zum *menschlichen*, daß es sich durch seinen wirklichen Lebensprozeß innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse vermenschlicht“¹¹.
- „Die Geburt der Persönlichkeit findet statt in der Arbeit und den Verhältnissen, die durch Produktion und Reproduktion erzeugt werden: Basis und Überbau“¹².
- Persönlichkeit kann nicht in einer Lösung von den gesellschaftlichen Bedingungen im psychobiologischen Raum erfaßt werden, ebensowenig wie sie in den sozialen Bedingungen aufgehen darf im Verzicht auf die Erklärung der konkreten Einmaligkeit jedes Individuums, das „*einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*“ ist¹³, d. h. gleichzeitig konkretes Individuum und Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.
- „Die Persönlichkeit, die wohl die gesellschaftlichen Verhältnisse zur Grundlage hat, hat nichtsdestoweniger eine von diesen an sich völlig unabhängig biologische Individualität zum Träger, wodurch der Persönlichkeit eine psychologische Gestalt aufgenötigt wird, die kein Äquivalent in dem Bereich der gesellschaftlichen Verhältnisse besitzt“¹⁴; das Individuum ist somit „Juxtastruktur der objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse“¹⁵, ist seitlich in sie hineinversetzt, nicht parallel zu ihnen.

8 SÈVE, LUCIEN: „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“, Übersetzung aus dem Nachwort zur dritten französischen Auflage des Buches „Marxisme et théorie de la personnalité“, Pädagogik 30 (1975) 1, 10–23, S. 13.

9 MARX a. a. O., S. 6.

10 Zur Einführung sollte man zusätzlich auf die inhaltlich guten Zusammenfassungen bei VOLPERT a. a. O., S. 79–99 und SANDKÜHLER a. a. O., insbesondere S. 330–338, zurückgreifen, die allerdings die Lektüre des Sèveschen Buches in keinem Fall ersetzen können.

11 SÈVE a. a. O., 1972, S. 156.

12 SANDKÜHLER a. a. O., S. 331.

13 SÈVE a. a. O., 1972, S. 237.

14 a. a. O., 1975, S. 19.

15 a. a. O., 1972, S. 251.

- „Persönlichkeit ist zu definieren als“ lebendiges System von gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen in Abhebung von naturwüchsigen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen¹⁶.
- Die damit vollzogene Einengung des Begriffs von Persönlichkeit, insbesondere in der Diskussion der Pädagogischen Akademie der Wissenschaften in der DDR herausgearbeitet, wird von SÈVE gesehen und im Nachwort zur dritten französischen Auflage seines Buches festgehalten. Als Philosoph habe für ihn die Notwendigkeit bestanden, „den Persönlichkeitsbegriff in seiner spezifischen Entgegensetzung zur Individualität zu verwenden“, andererseits: „Das grundlegende Problem für den *Psychopädagogen* ist der theoretische und praktische Zugang zu *konkreten* Individuen, also zu Lebewesen, deren *Persönlichkeit* notwendigerweise unter dem Gesichtspunkt der *unmittelbaren Ganzheit aller Aspekte der Individuation* gefaßt wird“¹⁷.

Und die Perspektive, die KOSSAKOWSKI in dieser Diskussion herausgearbeitet hat, teilt SÈVE in vollem Umfang („Man könnte es nicht besser sagen“): „Meines Erachtens hat die Persönlichkeitspsychologie auf der *Grundlage* einer exakten Analyse der die Persönlichkeit bestimmenden gesellschaftlichen Verhältnisse gerade die *Gesetzmäßigkeit* der *Überführung* oder der *Umbildung* dieser gesellschaftlichen Verhältnisse in konkrete Verhaltensweisen, besser: in *psychische Regulationsmechanismen* der Aktivitäten der Persönlichkeit als Aktivitäten eines historisch konkreten Individuums zu untersuchen“¹⁸. Dies ist die Perspektive meiner Ausführungen, wobei ich meine, in den von SÈVE formulierten Ansätzen zur Ausformulierung einer materialistischen Persönlichkeitstheorie im Rahmen des Kapitels „Hypothesen für eine wissenschaftliche Theorie der Persönlichkeit“ bereits in mehrfacher Hinsicht Aspekte zu finden, die über ein Vorwort zu einer Theorie der Persönlichkeit hinausgehen.

Ausgehend von den *Grundbegriffen Handlung, Fähigkeit und Bedürfnis* wie der Aufnahme der MARXschen Analyse konkreter und abstrakter Arbeit als *konkrete und abstrakte Aktivität* (und demzufolge konkrete und abstrakte Persönlichkeit) versucht SÈVE in Form einer Topologie die *Infrastruktur*, die Basis der Persönlichkeit zu bestimmen. Die hiermit gegebenen Begriffsstücke sind im einzelnen zu erörtern:

- *Handlung* (action): „Die Persönlichkeit ist ein komplexes System von Handlungen, und das Eigentümliche an einer Handlung ist, daß sie gesellschaftlich *etwas bewirkt*“¹⁹; Handlungen unterscheiden sich von Verhaltensweisen durch ihr gesellschaftliches Resultat und die damit gegebene Einbettung in überindividuelle Handlungszusammenhänge.
- *Fähigkeit* (capacité): „Individuelle Bedingung für die Ausführung der Handlung, aber die unermessliche Mehrzahl der Fähigkeiten wird im Individuum selbst durch eine Gesamtheit von Handlungen, die wiederum Bedingung dafür ist, produziert oder entwickelt“. Fähigkeit ist daher die „gegenwärtige Potentialität“ zur Ausführung einer Handlung auf beliebiger Stufe²⁰.
- *Bedürfnis*: Kennzeichnend gegenüber elementar-organischen Bedürfnissen als nötigend, innerlich und homöostatisch ist für das entwickelte menschliche Bedürfnis sein

16 a.a.O., S. 194ff.

17 a.a.O., 1975, S. 17.

18 a.a.O., S. 15.

19 a.a.O., 1972, S. 309.

20 a.a.O., S. 318.

„Toleranzbereich selbst gegenüber fortgesetzter Nichtbefriedigung, seine *Mittelpunktverschiebung* und seine *erweiterte Reproduktion* ohne innere Schranken“²¹. Die Aktivität ist also nicht Folge eines Bedürfnisses, sondern das Bedürfnis Folge einer Aktivität, „diese Aktivität selbst ist im Verhältnis zum Bedürfnis das Grundlegende“²². Die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen und damit die Gesamtstruktur der Persönlichkeit bestimmen „durch Vermittlung des Produkts die *gesamte Bedürfnisstruktur und -entwicklung*“²³. Produkt im Sinne von psychologischem Produkt als „Summe aller Ergebnisse (...) einer Aktivität für die Gesamtheit der Persönlichkeit“²⁴ tritt in Verhältnis zum Bedürfnis, die Handlung vermittelt zwischen beiden, das Verhältnis von „*möglichen Resultaten der Handlung* und zu *befriedigenden Bedürfnissen*“, gekennzeichnet als P/B Verhältnis, ist nach SÈVE „Zentralelement einer mit der Gesamtheit einer historisch-materialistischen Auffassung vom konkreten Individuum gekoppelten wissenschaftlichen Theorie der Motivation“²⁵.

- *Konkrete Aktivität* beinhaltet die „*unmittelbar auf das Selbst bezogenen Aktivitäten*“ (im Sinne des entwickelten Handlungsbegriffs!)²⁶.
- *Abstrakte Aktivität* beinhaltet „*Aktivitäten der gesellschaftlich produktiven Arbeit*“. Diese Aktivität hat natürlich auch eine konkrete Seite, „sie ist aber eben als abstrakte Arbeit gesellschaftlich produktiv“²⁷.

Zwischen konkreter und abstrakter Aktivität liegen intermediäre Aktivitäten, z. B. in der Familie. Von ihnen kann jedoch für die topologische Darstellung der Infrastruktur der Persönlichkeit abstrahiert werden, die notwendigerweise „als Struktur mit *Zeitsubstanz* aufgefaßt wird, als *zeitliche Struktur*, denn nur eine zeitliche Struktur kann der inneren Logik der *Aktivität* eines Individuums, ihrer *Reproduktion* und ihrer *Entwicklung* gleichgeartet sein“²⁸. Demzufolge ist die Infrastruktur der Persönlichkeit mit dem „*wirklichen Zeitplan*“ als „dem System der zeitlichen Verhältnisse zwischen den verschiedenen objektiven Aktivitätskategorien eines Individuums“²⁹ zu verstehen, wie sie in dem von SÈVE vorgelegten „*Hypothetischen Entwurf zur allgemeinen Topologie von in kapitalistischen Individualitätsformen produzierten Persönlichkeiten*“ durch die vier Quadranten gekennzeichnet wird³⁰.

„Die konkrete Aktivität der Abteilung I (Quadrant I_k) ist die Gesamtheit der Lernhandlungen, worin sich die in der konkreten Aktivität gebrachten Fähigkeiten herausbilden und entwickeln. Die konkrete Aktivität der Abteilung II (Quadrant II_k) ist die Gesamtheit der Handlungen, die diese Fähigkeiten gebrauchen und unmittelbar zum Individuum zurücklaufen. Die abstrakte Aktivität der Abteilung I (Quadrant I_a) ist die Gesamtheit der Lernhandlungen, worin sich die Fähigkeiten herausbilden und entwickeln, die durch die gesellschaftliche Aktivität und ihren Rahmen, die objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse, geboten sind. Die abstrakte Aktivität der Abteilung II (Quadrant II_a)

21 a.a.O., S. 324.

22 a.a.O., S. 34.

23 a.a.O., S. 327.

24 a.a.O., S. 368.

25 a.a.O., S. 327.

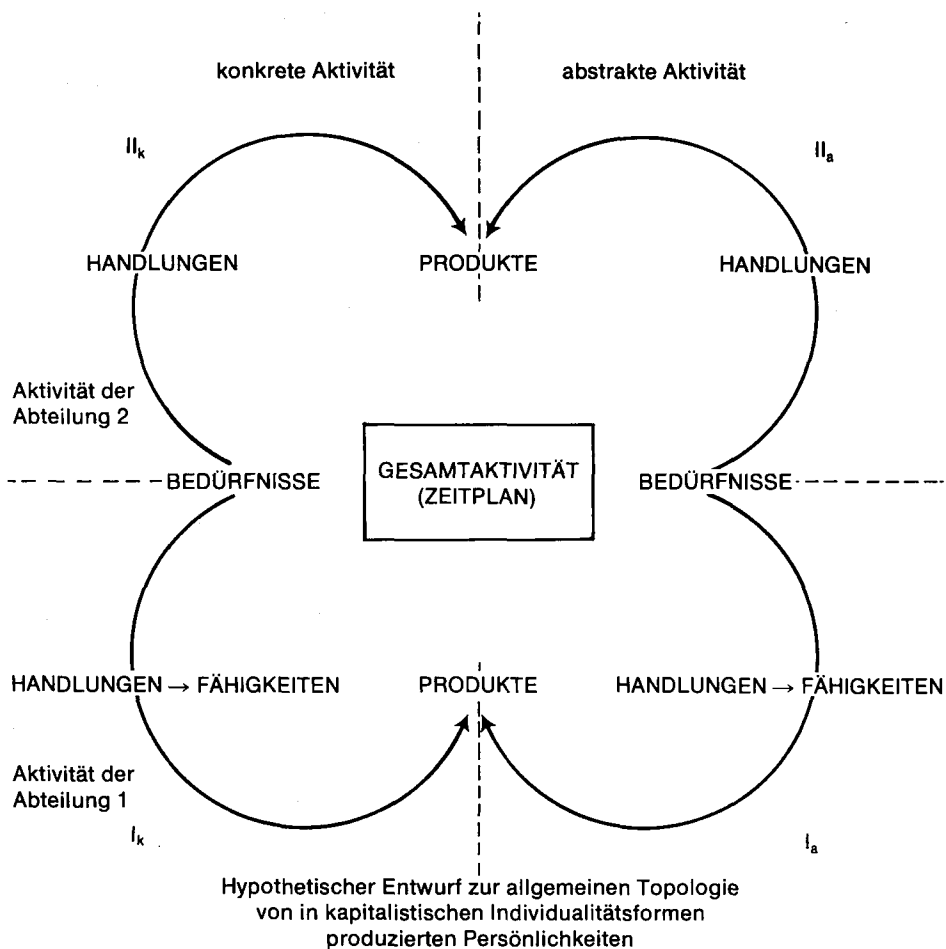
26 a.a.O., S. 344.

27 ebenda.

28 a.a.O., S. 340.

29 a.a.O., S. 341.

30 a.a.O., S. 355.



ist die Gesamtheit der Handlungen, die diese gesellschaftliche Arbeit unmittelbar ausmachen“³¹. Der wirkliche Zeitplan, d.h. das System der zeitlichen Verhältnisse zwischen den vier Quadranten verschiebt sich im Verlauf eines Lebens, wie SEVE an einem Beispiel erörtert. Für das Schulkind liegen die Schwerpunkte bei den „auf dem Kreislauf der konkreten Persönlichkeit orientierten Lernhandlungen, mit sehr untergeordnetem Aspekt indirekter Vorbereitung auf gesellschaftliche Arbeit“ (Quadrant I_k), für den Studenten überwiegen die Lernhandlungen für künftige abstrakte Aktivität (I_a), für den Arbeiter „erdrückendes Vorwiegen der abstrakten Aktivität“ (II_a) und für den alten Menschen: absolutes Vorwiegen der konkreten Konsumaktivität (die auch in den anderen Lebenslaufstadien relativ breit angelegt ist) (II_k). SEVE resümiert: „Man sieht z. B., wie die entgegen dem Uhrzeigersinn verlaufende Ablösung der vier vorherrschenden Sektoren, die von der Psychologie bisher so wenig untersuchte Frage der *Lebensetappen* und der psychologischen Wachstumsgesetze erhellen kann“³². Die hier für die Untersuchung von Lebensetappen herausgearbeiteten Zeitplanstrukturen sind für die Analyse von Biogra-

31 ebenda; vgl. auch VOLPERT a. a. O., S. 100.

32 SEVE a. a. O., S. 357.

phien verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher von besonderer Bedeutung, wobei im Mittelpunkt des Interesses Zeitplanverschiebungen in den Quadranten II_k zu stehen haben. Diese Verschiebung, gekennzeichnet durch konkrete Konsumaktivität, fehlenden Aufbau von konkreten wie abstrakten Fähigkeiten als neuen Potentialitäten zu Handlungen wie auch der fehlenden Vorausgabung von abstrakten Handlungen im gesellschaftlichen Produktionsprozeß stellen Strukturen dar, die in gleicher Weise für Behinderte, alte Menschen, Drogenabhängige, Sonderschüler, jugendliche und erwachsene Straftäter usw. auszumachen sind.

Explifiziert für die Gruppe der Fixer resümiert der Release-Report: „Er realisiert Kaufzwang bis zur Selbstaufgabe, er ist ein Konsument, der am Ende von seiner exklusiven Ware selbst konsumiert wird. Diese Gesellschaft haßt in ihren Fixern leidenschaftlich *sich selbst*: Der Fixer ist der konsequente, höchstentwickelte Mensch des Spätkapitalismus. Weiter geht's nicht. Während der Fixer jedoch als genaues Sinnbild sich selbst verzehrt, sorgen andere (...) Drogen dafür, daß der Laden läuft“³³, oder in psychoanalytischem Erkenntniszusammenhang von SANDOR RADÓ bereits 1926 für schwere Formen der Sucht formuliert: „Die ganze seelische Persönlichkeit stellt dann, wenn man nur den Giftstoff hinzunimmt, einen autoerotischen Lustapparat dar. Das Ich ist durch die Libido des Es vollkommen unterjocht und verödet, – man kann fast sagen zum Es zurückwandelt –, die Außenwelt ignoriert, das Gewissen zersetzt. Man ahnt die ungeheure Bedeutung des Giftes als einzig interessierenden Stückes der Realität und glaubt zu verstehen, wenn sich der Süchtige schon von Anbeginn seines Leidens an bei der Beschaffung des Giftes über jede rechtliche und moralische Rücksicht hinwegsetzt“³⁴. Selbstkonsum ist lediglich die extreme Form des Vorherrschens der Konsumaktivität im Zeitplan, die Kriminalsoziologie bietet zahlreiche weitere Beispiele: Konsumaktivität durch Diebstahl, Hehlerei, Zuhältertum, Raub, Erpressung oder auch Konsumaktivität auf ein Minimum beschränkt bei Isolierungen von allen anderen Bereichen, des Zeitplans bei Obdachlosen und Nichtseßhaften. Auf die objektive ökonomische Entsprechung der Verschiebung in diesen Quadranten die Deklassierung, sei hingewiesen; die Homologie beider Begriffe exemplifiziert die Zusammenhänge ökonomischer wie psychischer Verelendung³⁵.

Ich habe an anderer Stelle versucht, das Wesen von Behinderung kategorial als *Isolation* darzustellen, wobei diese zu verstehen ist als „Störung der Widerspiegelungs-, Aneignungs- (und Vergegenständlichungs-) prozesse im innerorganismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft“³⁶. Der Versuch, Isolation so gefaßt als Grundkategorie für das Verständnis pathogener Persönlichkeitsentwicklung

33 „Helft Euch selbst!“ Der Release-Report gegen die Sucht (Rowohlt) Reinbek bei Hamburg 1971, S. 149.

34 RADÓ, SANDOR: „Die psychischen Wirkungen der Rauschgifte“, Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 12 (1926) 3, 510–556.

35 Zur Diskussion um Deklassierung und Verelendung vgl. HERRE, GÜNTER: „Verelendung und Proletariat bei Karl Marx“ (Droste) Düsseldorf 1973; HOFMANN, WERNER: „Die Verelendung“ in: „Folgen einer Theorie“ (Suhrkamp) Frankfurt/M. 1967, 27–60; REXILIUS, GÜNTER a. a. O. bzw. im Zusammenhang der Problematik ‚Behinderung‘; JANTZEN, WOLFGANG: „Sozialisation und Behinderung“ (Focus) Gießen 1975, 100–141, bzw. ders. „Der berufliche und gesellschaftliche Eingliederung Behinderter“, in: „Jahrbuch der kritischen Medizin“, Das Argument AS 8, Berlin-West 1976.

36 Vgl. JANTZEN, WOLFGANG: „Thesen zur begrifflichen Fassung von Behinderung“, anläßlich eines Kolloquiums der Senatskommission Erziehungswissenschaft der DFG zum Begriff der Behinderung, Bonn-Bad Godesberg, 27. – 28. 2. 1976, Veröffentlichung in Vorbereitung in Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976) 7, sowie ders. „Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik“, Demokratische Erziehung 2 (1976) 1, 15–29.

heranzuziehen, wird durch SEVES Analyse nachdrücklich unterstützt, indem sie zeigt, wovon eine Zeitplanverschiebung in den Quadranten der konkreten Konsumaktivität isoliert:

- Sie isoliert von der Entwicklung konkreter Fähigkeiten, d.h. der Aneignung objektiv gegebener Realität in Natur und Gesellschaft im Zusammenhang der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes; sie verhindert die „außermittige“ Entwicklung der Persönlichkeit.
- Sie isoliert von der Entwicklung abstrakter Fähigkeiten, über die ein wesentlicher Teil des gesellschaftlichen Erbes auf den maschinellen Produktionsprozeß bezogen vermittelt wird. Diese Vermittlung wird deutlich in der zunehmenden Bedeutung prozeßunabhängiger Fähigkeiten, in der notwendigen Erweiterung der Qualifikation im Rahmen der intensiv erweiterten Reproduktion des Kapitals, folglich durchaus im Sinne bei KERN und SCHUMANN beschriebenen Polarisierungseffekte³⁷; sie ist noch deutlicher in sozialistischen Gesellschaften nachzuweisen, wo die Formbestimmtheit der abstrakten Arbeit durch den Kapitalverwertungsprozeß entfällt³⁸.
- Die Isolation wird schließlich deutlich im Prozeß der Verausgabung abstrakter Aktivitäten im Produktionsprozeß, als selbst unter den Bedingungen der Dequalifizierung der Arbeitskraft vorzeitiger Intelligenzabbau bei geistig anspruchslosen Tätigkeiten kann empirisch als gesichert gelten³⁹, insofern über die im Arbeitsprozeß vollzogenen Handlungen die Kooperation die sozialen Beziehungen der Menschen objektiv bestimmt, Kooperation interpersonale Wahrnehmung und Interaktion notwendig zugleich als Voraussetzung und als Ergebnis hat⁴⁰. Dies spricht nicht gegen die These der Isolation der Arbeiter voneinander innerhalb des kapitalistischen Produktionsprozesses, die wissenschaftlich⁴¹ ebenso hinreichend gesichert wie auch durch zahlreiche literarische Hinweise Allgemeingut ist⁴². Vielmehr wird deutlich, daß dequalifizierende und entfremdete Arbeitsprozesse, an Zeitplanverschiebungen in den Quadranten II_a festmachbar, weniger persönlichkeitszerstörende Folgen haben, als

37 Vgl. KERN, HORST und SCHUMANN, MICHAEL: „Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein“ Teil I (Europäische Verlagsanstalt) Frankfurt/M. 1970.

38 Eben dieser Aspekt ist bei SEVE in keiner Weise hinlänglich entwickelt. Indem bei ihm abstrakte Arbeit und deren Formbestimmung durch das Verhältnis der Lohnarbeit im Kapitalismus weitgehend in eins fallen, wird das analytische Instrumentarium für Probleme der Persönlichkeitsentwicklung im Sozialismus stumpf und unhandlich (vgl. meine Kritik in Demokratische Erziehung 2 (1976) 1, a. a. O., Anmerkung 56, S. 24). Untersuchungen des Warenfetischismus im Sozialismus, wie sie W. ROHR in der Diskussion der Pädagogischen Akademie der Wissenschaften der DDR aufgrund der „Parallelisierung ökonomischer Fragestellungen mit solchen der Persönlichkeitstheorie“ (ADAM a. a. O., S. 1103) für möglich hält, werden durch die Ungenauigkeit der Homologiebildung bei SEVE (nicht nur an dieser Stelle!) eher erschwert als befördert.

39 Vgl. SCHLEICHER, R.: „Die Intelligenzleistung Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau der beruflichen Tätigkeit“, Probleme und Ergebnisse der Psychologie 44 (1973) 25–55, zitiert nach GROSKURTH, PETER: „Zur Systemanalyse der ‚Neuen Formen der Arbeiterschaft‘“, in: GROSKURTH, PETER und VOLPERT, WALTER: „Lohnarbeitspsychologie“ (Fischer) Frankfurt/M. 1975, 197–297, S. 212.

40 AUTORENKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGIE a. a. O., S. 263.

41 Vgl. MARX, KARL: „Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844“, MEW Ergänzungsband 1 (Dietz) Berlin/DDR 1973, 465–588, insbesondere 510–522; HOLZKAMP, KLAUS: „Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung“ (Fischer-Athenäum) Frankfurt/M. 1973, Kap. 7 und 8; VOLPERT, WALTER a. a. O., S. 153ff.; AUTORENKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGY a. a. O., Kap. II, 1.

42 So z.B. WALLRAFF, GÜNTER: „Industriereportagen“ (Rowohlt) Reinbek bei Hamburg 1970.

Verschiebungen ausschließlich in den Bereich der konkreten Konsumaktivität. Hinzuzufügen ist, daß die kapitalistische Vergesellschaftung der Produktion „nicht nur die Ursache für die Isolation der Arbeiter voneinander, sondern auch die Bedingung für ihren Zusammenschluß ist“⁴³, Prozesse der Solidarisierung jedoch im Zusammenhang von Zeitplanverschiebungen in den Bereich der konkreten Konsumaktivität weitaus seltener erwartet werden dürfen.

Die hier angewendete Kategorie der Isolation wird eindrucksvoll untermauert durch Ergebnisse aus der allgemeinen Psychologie. Im Zusammenhang einer „Psychologie der Wahrnehmung“ verweisen STADLER u.a.⁴⁴ auf die Folgen der Unterbelastung des Wahrnehmungssystems, also sensorische Deprivation (die, wie bei HAGGARD⁴⁵ dargestellt, zu gleichen persönlichkeitschädigenden Folgen wie schwerer körperlicher Defekt oder Sinnesschädigung führt) und formulieren drei Grundsätze⁴⁶:

„1. Grundsatz: Die Sinnesorgane sind zur Erfassung und Widerspiegelung von *Veränderungen der objektiven Realität* (der Materie in Bewegung) eingerichtet.“

„2. Grundsatz: Um zu erkennen muß der Organismus bzw. das *erkennende Subjekt* aktiv werden, d. h. sich selbst in Bewegung befinden, sich verändern.“

„3. Grundsatz: Veränderung und Bewegung in der objektiven Realität werden in der *Wechselwirkung* zwischen den Objekten der Erkenntnis und dem erkennenden Subjekt erfaßt und entstehen in dieser Wechselwirkung, oder: *Wahrnehmung ist die Widerspiegelung des In-Beziehung-Tretens von einem aktiven Erkenntnisobjekt und einem Erkenntnisobjekt in Bewegung.*“

Sicherlich heißt es dieses Konzept nicht überstrapazieren, wenn man sich UTE HOLZKAMP-OSTERKAMPS Formulierungen im Rahmen einer materialistischen Grundlegung psychologischer Motivationsforschung anschließt:

„Wenn also die individuelle Höherentwicklung als Individuation notwendig die Vertiefung der zwischenmenschlichen Beziehungen über die Kooperation einschließt, so ist *Isolation als Beziehungslosigkeit gleichbedeutend mit individueller Unentwickeltheit und geringgradiger Individuation*“⁴⁷.

*Konnte insoweit dem Konzept SÈVES im Rahmen der Analyse biographischer Entwicklung von verhaltensgestörter Kindern und Jugendlichen gefolgt werden*⁴⁸, so

43 AUTORRENNKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGIE a. a. O., S. 268.

44 STADLER, MICHAEL, SEEGER, FALK und RAETHEL, ARNE: „Psychologie der Wahrnehmung“ (Juventa) München 1975, S. 144.

45 HAGGARD, ERNEST A: „Isolation and Personality“ in: WORCHEL, PHILIP and BYRNE, DONN (Eds.): „Personality change“ (Wiley) New York 1964, 433–469.

46 STADLER u. a. a. a. O., S. 147–151.

47 HOLZKAMP-OSTERKAMPS a. a. O., S. 312f.

48 Obwohl sich die Analyse nicht vorrangig auf Kinder und Jugendliche bezog, können deren Biographien unter den entwickelten Gesichtspunkten sehr wohl sinnvoll strukturiert werden, wie dies bei Lektüre der z.B. bei AICH oder bei BETTELHEIM gegebenen Fallbeispiele z.T. sehr deutlich vor Augen tritt (vgl. AICH, PRODOSH: „Da weitere Verwahrlosung droht...“ (Rowohlt) Reinbek bei Hamburg 1973, bzw. BETTELHEIM, BRUNO: So können sie nicht leben“ (Klett) Stuttgart 1973). Aus Platzgründen muß die konkrete Analyse eines oder mehrerer der in der Literatur zahlreich dokumentierten Lebensläufe verhaltensgestörter Kinder einer späteren Publikation vorbehalten bleiben. Illustrativ sei auf die Ausführungen von PETER BROSCHE über die Rolle der Isolation in Erziehungshäusern hingewiesen (BROSCHE, PETER: „Fürsorgeerziehung – Heimterror und Gegenwehr“ (Fischer) Frankfurt/M. 1971, S. 71–75).

überzeugen die weiteren Darstellungen zu Infrastruktur und Suprastruktur der entwickelten Persönlichkeit nicht voll:

1. Die Begriffe der „organischen Zusammensetzung des Zeitplans“ und des „tendenziellen Falls der Fortschrittsrate“ enthalten noch zu viele Unstimmigkeiten, haben eher „desorientierenden“ Charakter⁴⁹.
2. Die begriffliche Fassung der psychologischen Suprastrukturen, „als Gesamtheit jener Aktivitäten verstanden, die nicht unmittelbar zur Produktion und Reproduktion der Persönlichkeit beisteuern, sondern in bezug auf diese Prozesse eine Reglerrolle spielen“⁵⁰ mit den Kategorien spontane und willkürliche Regelung, fällt in ihrer inhaltlichen Ausführung weitgehend mit den psychoanalytischen Kategorien Es und Über-Ich zusammen⁵¹, eine Fassung, die in keiner Weise befriedigen kann (s. u.).

Hier wird deutlich die eingeschränkte Kenntnis der Entwicklung der Psychologie im realen Sozialismus, wobei die fehlende Kenntnis der einschlägigen Literatur freilich objektiven Bedingungen geschuldet ist⁵².

Wir halten daher die Bedeutung der Rolle der Tätigkeit für die Erforschung der Entwicklung der Persönlichkeit fest und greifen den von KOSSAKOWSKI benannten und von SÈVE bestätigten zentralen Aspekt der Überführung gesellschaftlicher Verhältnisse in *psychische Regulationsmechanismen der Persönlichkeit* auf.

Im Zusammenhang seiner Überlegungen zum praktischen Nutzen psychologischen Wissens hat TOMASZEWSKI dieses Wissen als „Information über die Zahl der Relationen, die in folgender Sequenz dargestellt werden können“⁵³ bezeichnet:

S Z T R S₁⁵⁴

49 Vgl. SÈVE 1972 a.a.O., 364–395: „Entwicklungsgesetze und Probleme der erweiterten Reproduktion der Persönlichkeit: Die Biographie“, insbesondere S. 368f. Eine fundierte Kritik an dem desorientierenden (und z. T. fehlerhaften W. J.) Gebrauch von Begriffen der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie steht für diesen Teil insgesamt noch aus. Ihre Richtung ist m. E. durch VOLPERT vorläufige Einschätzung (a. a. O., S. 110f.) deutlich vorgezeichnet (vgl. auch Anmerkung 38).

50 SÈVE 1972 a. a. O., S. 358.

51 *Spontane Regelungen* „wesentlich inneren Ursprungs“: „Das ist die Stufe der Empfindungen (...) hinsichtlich zweitrangiger Aktionen, z. B. der Reaktionen auf die Einstellung der primären Aktion (Erfolgs- oder Mißerfolgsreaktionen). Hier wären auch die Beziehungen zur psychoanalytischen Auffassung von den unbewußten Regelungen zu prüfen“, a. a. O., S. 358; *willkürliche Regelungen*: z. B. „die Verhaltensregelungen, die ein Individuum zu befolgen sucht, das Eigenbild, das es entwirft, der vorsätzliche Zeitplan, den es als Norm verwendet“, a. a. O., S. 359.

52 SÈVE (1975 a. a. O., S. 23) äußert sich dazu selbst u. a. wie folgt: „Ich glaube jedoch, daß ich fast die ganze in französischer Sprache verfügbare Bibliographie aus den sozialistischen Ländern zur Kenntnis genommen habe. In Frage steht also hier die Materialsituation, die bei uns in der Persönlichkeitspsychologie wie auf vielen anderen Gebieten der Humanwissenschaften herrscht; bezeichnend für sie ist das verbissene Bestreben der herrschenden Ideologie, die De-facto-Zensur gegenüber allem, was in den sozialistischen Ländern veröffentlicht wird, aufrechtzuerhalten. Ergebnis: der unter Leitung von FRAISSE und PIAGET herausgegebene *Traité de psychologie expérimentale* nennt z. B. unter den 175 Titeln seiner Bibliographie zum Abschnitt über die Struktur der Persönlichkeit keinen einzigen sowjetischen Titel, ja überhaupt keinen aus irgendeinem sozialistischen Land! Und dann kommt man uns mit Lobgesängen auf die Forschungsfreiheit und den grenzüberschreitenden Ideenaustausch!“

53 TOMASZEWSKI, TADEUSZ: „Der praktische Nutzen psychologischen Wissens“, *Psychologie und Praxis* 13 (1969) 3, 97–106, S. 105.

54 Die durch die logische Formel $p \rightarrow q$ gegebene Implikation kann inhaltlich sowohl eine statistische wie eine kausale Relation ausdrücken.

„wobei S für die objektive Situation eines Menschen, Z für die zentralen Regulationsfaktoren (besonders der inneren Organisation und der psychischen Prozesse) T für die Tätigkeit, die entweder nach außen oder auf den Menschen selbst gerichtet ist, R für die Ergebnisse solcher Aktivität und S₁ für eine neue objektive Situation stehen, in der der Mensch selbst Resultat seiner eigenen Tätigkeit ist“⁵⁵.

Es ist offensichtlich, daß bei Gleichsetzung von Tätigkeit mit dem SÈVESCHEN Begriff der Aktivität und der Bestimmung dieser Tätigkeit durch die in S gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse (wie durch die in R gegebenen Produkte der Tätigkeit), dem Vermittlungsschritt Z eine zentrale Bedeutung für ein begriffliches Konzept der Umsetzung der gesellschaftlichen Verhältnisse in ein „lebendiges System von gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen“ zukommt.

Ohne diese im einzelnen darstellen zu können, sei darauf verwiesen, daß derartige Regulationskonzepte auf der Basis umfangreicher und wohlfundierter empirischer wie theoretischer Ergebnisse insbesondere in den Publikationen TOMASZEWSKIS und OBUCHOWSKIS in Polen, HACKERS in der DDR und VOLPERTS in der BRD vorliegen⁵⁶.

Ebenso wie die materialistische Neuropsychologie⁵⁷ in Erforschung der funktionellen Organbildung bei Hirnschädigung in Theorie und Praxis die Ansätze der ADLERSchen Kompensationspsychologie durch eine weitaus adäquatere Fassung der Kompensation ersetzt hat, ist an Stelle der ich-psychologischen die regulationspsychologische als weitaus angebrachtere Fassung psychischer Prozesse zu setzen. Dies um so mehr, als die psychische Struktur im Zusammenhang von objektiver Realität, Tätigkeitsanforderungen und Selbsttätigkeit in einem differenzierten System von operativem Abbildungssystem, Plangenerierungen, von Ziel-Aktionsprogramm-Hierarchien, regulationsebenenspezifischen wie hierarchisch vermittelten Handlungsstrukturen beschrieben werden kann. Insbesondere HACKERS differenzierter Fehleranalyse, VOLPERTS Untersuchung der Momente effizienten und ineffizienten Handelns wie der Partialisierung von Handlungsstrukturen kommen für die erörterte Fragestellung zentrale Bedeutung zu⁵⁸. Schlechte Individuation erfordert somit keineswegs deren schlechte begriffliche Fassung, insbesondere ist der Rückgriff auf psychoanalytische Kategorien zur begrifflichen Fassung der Biographien verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher weder angemessen noch notwendig, wie in einigen abschließenden Bemerkungen skizziert werden soll.

„Dem menschlichen Individuum ist sein Wesen nicht angeboren; es hat es außer sich, außermittig, in der Welt der gesellschaftlichen Verhältnisse“ hatte SÈVE⁵⁹ formuliert. „Die Erfahrung der gesamten Gattung Mensch“ als wesentlich menschliche Erfahrungsart, prinzipiell unterschieden von den Möglichkeiten tierischer Erfahrung⁶⁰, ist im Prozeß der Individuation zu realisieren, wobei freilich der gesellschaftlich mögliche Stand der

55 TOMASZEWSKI a. a. O., S. 105.

56 Vgl. insbesondere HACKER, WINFRIED: „Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie“ (Deutscher Verlag der Wissenschaften) Berlin/DDR 1973.

57 Vgl. insbesondere LURIA, ALEXANDER ROMANOWITSCH: „Die höheren kortikalen Funktionen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen“ (Deutscher Verlag der Wissenschaften) Berlin/DDR 1970; MARUSZEWSKI, MARIUSZ: „Gehirn und Sprache“ (polnisch, Polnischer Staatsverlag) Warschau 1970, übersetzt ins Englische 1975 („Language communication and the brain: A neuropsychological study“ (Mouton) The Hague).

58 Vgl. HACKER a. a. O., S. 381–415; VOLPERT a. a. O., 153–190; VOLPERT, WALTER: „Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung“ (Pahl-Rugenstein) Köln 1974, S. 41–62.

59 SÈVE 1972 a. a. O., S. 156.

60 MARUSZEWSKI, MARIUSZ: „Das Gehirn und die psychischen Prozesse“, in: MARUSZEWSKI, M., REYKOWSKI, J., TOMASZEWSKI, T.: „Psychologie als eine Wissenschaft vom Menschen“ (polnisch), Warschau 1966, S. 601ff., deutsche Übersetzung WOLFGANG WEHRSTEDT (im Manuskript).

Individualentwicklung vom gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsstand zu unterscheiden ist. „Der gesellschaftlich mögliche Stand der Individualentwicklung (...) repräsentiert den individuellen Entwicklungsstand, den ein einzelner Mensch auf einer gegebenen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsstufe (in den Grenzen menschlicher Lebenszeit und Kapazität) erreichen kann, sofern optimale Entwicklungsbedingungen vorliegen“⁶¹. Optimale Individuation bedeutet in der Dialektik von Isolation und Partizipation am gesellschaftlichen Erbe – der „außermittig“ des Individuums liegenden und im Prozeß der gesellschaftlichen Arbeit anzueignenden Erfahrung der gesamten Gattung Mensch – optimale Partizipation im Sinne der (im vorweggehenden Zitat von HOLZKAMP-OSTERKAMP) aufgezeigten Möglichkeit. Optimale Individuation bedeutet letztlich die Auflösung des „ontogenetischen Grundwiderspruchs“ der Individuation, „daß der Mensch in seinem Heranwachsen seine Natur nur in der Form der Aneignung der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse verwirklichen kann, daß jedoch gerade sie (in der Klassengesellschaft; W. J.) dieser Verwirklichung entgegenstehen“⁶².

Im Sinne psychoanalytischer Theorie, und ich greife auch jene Art auf, die sich dem historischen Materialismus verpflichtet fühlt, wird Individuation, abstrahierend von der gesellschaftlichen Produktion und der durch sie vermittelten kooperativen Handlungsstrukturen, lediglich auf die Entwicklung der menschlichen Beziehungen per se (als emotionale Beziehung) bezogen, die sinnlich-praktische Tätigkeit des Menschen um ihr wesentlichstes Moment, die Aneignung des außermittigen gesellschaftlichen Erbes reduziert. So begreift LORENZER in vorgeblichem Rückgriff auf historisch-materialistische Analyse, Individuation im Kapitalismus als Herstellungsprozeß subjektiver Strukturen, der sich zwangsläufig als beschädigte Herstellung individueller Strukturen ereignet: „bestimmter Interaktionsformen“, „symbolischer Interaktionsformen“ und „desymbolisierter Interaktionsformen“⁶³.

Ich setze dieser ausschließlich auf die interpersonalen Beziehungen bezogenen und diese vor allem im emotionalen Bereich ansiedelnden schlechten Fassung von Individuation folgende Argumentation entgegen:

1. Auf dem Hintergrund ihrer phylogenetischen wie ontogenetischen Entwicklung stellen Emotionen eine spezifische Form der Orientierung in der Umwelt dar, einer Orientierung, „die nicht im Erfassen der Eigenschaften der Gegenstände als solcher, sondern deren Beziehung² zum Subjekt“ besteht⁶⁴. Emotionale Entwicklung ist phylogenetisch somit als Teil der kognitiven Entwicklung zu begreifen⁶⁵.
2. Ein wesentliches Kennzeichen, das die Psyche von Mensch und Tier unterscheidet, ist nach LEONTJEW⁶⁶ folgendes:

61 HOLZKAMP-OSTERKAMPS a. a. O., S. 311.

62 TOMBERG, FRIEDRICH: „Über die Unverzichtbarkeit des Begriffs ‚menschlicher Natur‘ für eine historisch-materialistische Hermeneutik“, Thesenpapier zum IV. Colloquium „Materialistische Hermeneutik“ Bielefeld 6. – 9. 3. 1975 (im Manuskript).

63 LORENZER, ALFRED: „Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch materialistischer Entwurf“ (Imago) Frankfurt/M. 1974, sowie ders. „Strukturbildung durch Interaktion und Strukturveränderungen im psychoanalytischen Verfahren“, Diskussionsvorlage zum IV. Colloquium „Materialistische Hermeneutik“, Bielefeld 6. – 9. 3. 1975 (im Manuskript).

64 OBUCHOWSKI nach REYKOWSKI, JANUSZ: „Psychologie der Emotionen“ (Auer) Donauwörth 1973, S. 241.

65 OBUCHOWSKI, KASIMIERZ: „Kognitive Codes und Strukturen emotionaler Prozesse“ (Polnischer Staatsverlag) Warschau 1970 (polnisch), darin englische Zusammenfassung, S. 326–329.

66 LEONTJEW, ALEXEJEW NIKOLAJEW: „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ (Fischer-Athenäum) Frankfurt/M. 1973, S. 194.

„Tritt der Mensch in irgendeine Beziehung zu einem Gegenstand, dann unterscheidet er auf der einen Seite das Objekt seiner Beziehung und auf der andern Seite die Beziehung selbst“, d.h. die Trennung von Emotion und Kognition ist nunmehr *Möglichkeit* geworden.

3. Aufgrund der spezifischen Bedingungen der kapitalistischen Produktion wird die Trennung von Gegenstand und Beziehung im Sinne ihrer unvermittelten gleichzeitigen Existenz weitreichende *Wirklichkeit*, wie dies insbesondere HOLZKAMP herausgearbeitet hat:

„Während der einzelne Arbeiter durch den Zwang zur ‚Leistung‘ aus der der ‚Verdienst‘ scheinhaft entspringt, zum anderen Arbeiter, der potentiell seinen Arbeitsplatz und seine Existenz bedroht, *im isolierenden Verhältnis der Konkurrenz steht*, sind die *Interaktions- und Kommunikationsformen des privaten Daseins auf Gemeinsamkeit gerichtet*: Gemeinsamkeit des Konsumierens, des Lebensgenusses, der Daseinsentfaltung“. Dort entfällt zwar das „Trennende des Konkurrenzverhältnisses; *ebenso fehlt aber die Verbundenheit der Menschen über eine ‚gemeinsame Sache‘, über eine gesellschaftlich sinnvolle Aufgabe*“. Sympathiebeziehungen werden unter diesen Umständen „ihrem Wesen nach *kriterienlos und inhaltsleer*“; Beziehungen reduzieren sich auf zirkuläre Reziprozität: „*Du bist mir sympathisch, weil ich dir sympathisch bin; ich bin dir sympathisch, weil du mir sympathisch bist*“⁶⁷.

4. Freilich sind empirisch vorfindbare Beziehungen kaum jemals nur Arbeitsbeziehung oder nur Sympathiebeziehung, ist jeweils zwischen dem Arbeits- und Sympathieaspekt sozialer Beziehungen zu unterscheiden⁶⁸. Indem psychoanalytische Theorie sich jedoch lediglich auf den Sympathieaspekt bezieht, Kommunikationstherapie als extremes Beispiel nur noch den abstrakten Austauschprozeß zirkulärer Reziprozität von Sympathiekundgebungen untersucht, verbleiben beide an der Oberfläche der Erscheinung.

Weder vermögen sie, wie in zwei abschließenden Beispielen skizzenhaft zu illustrieren, schlechte Individuation umfassend zu begreifen, verbleiben damit im Bereich „unbeschränkt unbeschränkter Geltung“ bürgerlicher Wissenschaft⁶⁹, noch vermögen sie adäquat zu ihrer Aufhebung beizutragen.

Beispiel 1

In der Reduktion psychotischer Strukturen auf desymbolisierte Interaktionsformen oder paradoxe Kommunikationsformen⁷⁰ vermag Forschung ihre eigenen Ergebnisse nicht adäquat zu fassen. Was läge näher, als sich der Frage der Erfassung objektiver Realität im Zusammenhang menschlicher Tätigkeit bei Auseinanderfallen von Arbeits- und Sympathieaspekt in der Struktur schizophrener Sozialisation als Kernpunkt zu widmen, wenn diese Situation wie folgt zu kennzeichnen ist:

„Das Kind wird in eine Situation hineingezwungen, in der es als ‚Realität‘ die pathologische Definition dieser Realität akzeptieren muß, die die Eltern ihm anbieten. Das führt dazu, daß das Kind, wenn es mit der gewöhnlichen Realität konfrontiert wird

⁶⁷ HOLZKAMP a. a. O., S. 250f.

⁶⁸ AUTORENKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGIE a. a. O., S. 272.

⁶⁹ VOLPERT 1975 a. a. O., S. 105.

⁷⁰ LORENZER 1974 a. a. O. und 1975 („Strukturbildung...“) a. a. O.; WATZLAWICK, PAUL, BEAVIN, JANET H. und JACKSON, DON D.: „Menschliche Kommunikation“ (Huber) Bern 1969; ders. WEAKLAND, JOHN H. und FISCH, RICHARD: „Lösungen“ (Huber) Bern 1974.

und seine schwer gestörte Wahrnehmung in Einklang damit zu bringen versucht, sich in einem Vakuum wiederfindet“⁷¹.

Beispiel 2

Wie vermag die psychoanalytische Therapie oder die Kommunikationstherapie in ihrer Herauslösung aus der sinnlich-praktischen Tätigkeit der Menschen folgendes Faktum aus der Drogentherapie erklären und ihre weitere Abstinenz gegenüber dem Arbeitsaspekt verantworten?

Im Release-Report wird festgestellt, daß „Institutionen des Systems“ (Krankenhäuser, Gefängnisse, Irrenanstalten) vollkommen außerstande sind, Fixer zu heilen. „Sie geben selbst Rückfallquoten von 98–99% an. In Anstalten des Systems werden also von 100 Fixern etwa zwei geheilt. Selbstorganisationen ehemaliger Fixer und anderer wirklicher ‚Fachleute‘ haben die 40fache Erfolgsquote: Sie sind bis zu 85% der Fälle erfolgreich“⁷².

Und wie sind diese Fixer heilbar? Mit den von Release vorgeschlagenen Mitteln; ich zitiere: „Wohngemeinschaften in einem Haus an der Stadtperipherie oder auf dem Land sollen auf der Basis kreativer Produktion therapeutische Arbeit leisten. Sie bestehen aus einer Gruppe stabiler Jugendlicher, die ein Arbeitskollektiv bilden und direkt zur Releasegruppe gehören. In diese Gruppe kommen gefährdete Jugendliche und werden in Lernprozesse einbezogen, mit dem Ziel, Eigeninitiative zu entwickeln“⁷³.

Bei aller Vorsicht der Interpretation, insbesondere aufgrund der ideologischen Einbettung des Release-Gedankens, bei aller Vorläufigkeit meiner Aussagen insgesamt, möchte ich doch die Frage an den Schluß stellen, wie lange es sich Sozial- und Behindertenpädagogik noch leisten können und wollen, schlechte Individuation theoretisch schlecht zu fassen wie praktisch schlecht aufzuheben, indem sie vom Wesentlichen des Menschen, seiner sinnlich-praktischen Tätigkeit im Prozeß gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion abstrahieren.

3. Der labeling approach: Grundlage einer sozial- und sonderpädagogischen Theorie? (PETERS)

Die überwiegend freundliche Aufnahme, die der labeling approach bei Sozial- und Sonderpädagogen gefunden hat, gründet in der Hoffnung, dieser Ansatz könne zur theoretischen Fundierung der Sozial- und Sonderpädagogik beitragen. Noch vorsichtig heißt es bei dem Sozialpädagogen WOLFGANG KECKEISEN: Sein „Versuch, den Ansatz (den labeling approach – H. P.) zu rekonstruieren, (ist) einer sozialpädagogischen Theorie in propädeutischer Absicht zugeordnet“ (1974, S. 11). Weniger skrupulös ist der sonderpädagogisch interessierte Pädagoge HANS GÜNTHER HOMFELDT. Die theoretische Leistungsfähigkeit des labeling approach steht für ihn außer Frage. In seiner Arbeit „Stigma und Schule“, die lernabweichende Karrieren von Schülern untersucht, schreibt

71 FOUDERAIN, J.: „Schizophrenie und Familie“. In: „Schizophrenie und Familie“ (Suhrkamp) Frankfurt/M. 1969, 305–342, S. 315.

72 „Helft Euch selbst!“ a.a.O., S. 39, vgl. auch METZGER-PREZIGER, GERHARD: „‚Release‘ – Überlegungen zur Behandlung und Sozialisation drogenabhängiger Jugendlicher“, in: DEIMLING (Hrsg.): „Sozialisation und Rehabilitation“ (Luchterhand) Neuwied 1973, 212–224.

73 „Helft Euch selbst!“ a.a.O., S. 41f.

er: „Den Bezugsrahmen für die Untersuchung liefert die als ‚labeling approach‘ bezeichnete Interaktionstheorie abweichenden Verhaltens und sozialer Kontrolle. Sie dient als Orientierungsmarke“ (1974, S. 9).

KECKEISEN und HOMFELDT sind keine Einzelgänger. Die Liste der Sozial- und Sonderpädagogen, die sich am labeling approach orientieren, wird immer länger. CHRISTOPH BONSTEDT, MANFRED BRUSTEN und WALTER THIMM sind nur einige der Vertreter dieses Ansatzes.

Der labeling approach ist allerdings nicht vorbehaltlos akzeptiert worden. Die Kritik an diesem Ansatz läßt sich in zwei Punkten zusammenfassen:

- a) Eine unter der Perspektive des labeling approach ansetzende Analyse suggeriere Strukturenthobenheit des Handelns der Lehrer und sozialpädagogischen Praktiker. GEORG ANTON schreibt in einem vor kurzem erschienenen Aufsatz: „Schulische Realität erhält im Interaktionismus-Verstande ... nur zu leicht den Charakter von Suspendierbarkeit qua Intentionalität des handelnden Lehrers, solange sie nicht nachdrücklicher als im ‚labeling approach‘ geschehen im Organisationscharakter und funktionalen Wechselbeziehungen zwischen dem Erziehungs- und dem ökonomischen System verankert wird“ (1976, S. 97).
- b) Eine unter der Perspektive des labeling approach ansetzende Analyse lasse die Bedingungen außer acht, die der Handlungssituation der sozial- und sonderpädagogischen Adressaten vorgelagert sind. Auf diesen Punkt weisen insbesondere auch marxistisch orientierte Sozialpädagogen hin, die den Objektbereich der Sozialpädagogik als Konsequenz sozialökonomischer Gesetzmäßigkeiten deuten (vgl. AUTOREN-KOLLEKTIV 1971, S. 141f.).

Einige Arbeiten, die sich am labeling approach orientieren, mögen den ersten Einwand nahelegen. Den labeling approach selbst trifft dieser Einwand jedoch nicht. Keineswegs leugnet die Hintergrundtheorie des labeling approach, der Interaktionismus, die Möglichkeit sozialer Objektivität, die einem als organisationaler Zwang, als sozialökonomisch verankerte Norm entgegentritt. Und keineswegs leugnet der Interaktionismus, daß diese Objektivität zur Handlungsorientierung verinnerlicht werden kann (vgl. BERGER, LUCKMANN 1969, S. 56ff.). Im Gegenteil: Was ANTON „schulische Realität“ nennt, muß – den Annahmen des Interaktionismus zufolge – die Relevanzkategorien der Lehrer, muß ihre Alltagstheorien beeinflussen. Der labeling approach und der Interaktionismus rechtfertigen nicht die Annahme individueller Suspendierbarkeit sozialer Objektivität.

Der zweite Einwand beschreibt dagegen ein Merkmal des labeling approach zutreffend. In der Tat interessiert sich dieser Ansatz nicht für die Bedingungen der Adressaten. Nur weigern sich Vertreter des labeling approach, dieses Desinteresse als Mangel anzuerkennen. Ihr prinzipielles Gegenargument geht davon aus, daß Wirklichkeit an sich strukturlös ist, daß Wirklichkeit Struktur gewinnt erst unter der Perspektive derer, die sich mit ihr auseinandersetzen. Pointiert – und auf den Objektbereich der Sonder- und Sozialpädagogik bezogen – formuliert: es gäbe keine Lernbehinderten, gäbe es nicht die Erwartung, Rechnen und Schreiben können zu müssen. Es gäbe keinen Diebstahl, gäbe es kein fremdes Eigentum. Der Logik dieses Arguments entspricht es, sich der Genese dieser Erwartung, dieser Eigentumsvorstellung und den Verwalten dieser Erwartung und dieser Vorstellung zuzuwenden, also auch den Schulen und der institutionalisierten Sozialpädagogik.

Die Auseinandersetzung mit der Kritik am labeling approach läßt also die Hoffnungen, die sich auf diesen Ansatz richten, eher als begründet erscheinen. Die Kritik rechtfertigt den labeling approach.

Zu bedenken ist allerdings, daß Rezeption und Kritik meist von einem gewissermaßen abstrakten labeling approach ausgehen. Beide orientieren sich wesentlich an dem zentralen definitionstheoretischen Satz, nach dem Wirklichkeit durch die Kategorien derer geschaffen werde, die sich mit ihr befassen. Der labeling approach besteht aber wesentlich in einer Spezifizierung dieses Satzes. Er interessiert sich vor allem für die soziale Konstitution von Handlungen, eines Ausschnitts von Wirklichkeit also. Auch Handlungen werden per Definition zur sozialen Wirklichkeit. Nur verläuft dieser Definitionsprozeß komplizierter als der, der sich auf andere Objekte richtet. Handlungen werden als solche definiert – man sagt hier häufiger : typisiert – durch Motivzuschreibungen. Solche Motivzuschreibungen orientieren sich am sozialen Kontext, in dem die Handlungen vom Typisierer wahrgenommen werden. Die physikalisch identische Handlung kann daher unterschiedlich typisiert werden. Wie sie typisiert wird, hängt davon ab, wie der Typisierer den sozialen Kontext wahrnimmt und davon, ob er seiner Typisierung soziale Geltung verschaffen kann. Ob es sich bei dem Typisierungsobjekt um eine abweichende, eine normale oder um eine pathologische Handlung handelt, ist danach objektiv nicht zu bestimmen. Der Unterschied zu der Perspektive des von mir sogenannten abstrakten labeling approach läßt sich am physikalischen Substrat eines als Handlung typisierten Ereignisses verdeutlichen: auch dieses physikalische Substrat wird nach der Annahme des labeling approach durch Kategorien des Wahrnehmenden konstituiert. Diese Kategorien – Höhe, Geschwindigkeit z.B. – mögen von diesem für relevant, von jenem für irrelevant gehalten werden. Sind aber diese Kategorien in den Köpfen der Wahrnehmenden, so existiert das Substrat kontextunabhängig. es bedarf zu seiner Konstitution nicht der kontextabhängigen *Interpretation*.

Eine an einem so charakterisierten labeling approach orientierte Analyse empfiehlt sich insbesondere dann, wenn die interpretativen Motivzuschreibungen den Status der von Fall zu Fall zu bestimmenden handelnden Objekte nachhaltig beeinflussen. Das ist z. B. bei den Interaktionen der Fall, aufgrund derer darüber entschieden wird, ob jemand kriminell gehandelt hat oder nicht. Das Merkmal „kriminell“ überschattet alle anderen Statusmerkmale (vgl. GARFINKEL 1968). (Die breite Rezeption des labeling approach in der Kriminalsoziologie ist nicht zufällig.)

Eignen sich – so ist nunmehr zu fragen – sonder- und sozialpädagogische Interaktionen für eine solche Analyse? Natürlich läßt sich diese Frage nicht mit „ja“ oder „nein“ beantworten. Eine vorsichtige Grobeinschätzung ist aber möglich.

Nach einer Analyse von Protokollen, die Gespräche zwischen Sozialarbeitern und ihren Adressaten festhalten, ist die Frage im Blick auf die Sozialpädagogik/Sozialarbeit eher zu verneinen (vgl. PETERS und CREMER-SCHÄFER 1975). Obwohl es diese Sozialarbeiter großenteils mit Devianten zu tun hatten, zentrierten sich die Interaktionen nicht um die Ermittlung des Motivs des kontaktveranlassenden Verhaltens der Adressaten. Die Sozialarbeiter interessierten sich nicht für die Frage, ob und warum der Adressat sich abweichend verhielt. Gleichwohl versuchten die Sozialarbeiter, soziale Kontrolle auszuüben, d. h. sie versuchten, die Adressaten an künftiger Devianz zu hindern. Dies geschah jedoch weniger durch Sanktionen, die ja die Suche nach Motiven und deren Erfolg voraussetzen. Vielmehr versuchten die Sozialarbeiter, die unmittelbare Umwelt der Adressaten zu arrangieren, und sie versuchten, die Adressaten sehr nachdrücklich auf die recht effektive Sanktionsmacht anderer Instanzen hinzuweisen. Sie versuchten, die

Relevanzkategorien der Adressaten zu verändern, und zwar in einem instrumentellen und nicht in einem wertrationalen, den Sanktionswert bestätigenden Sinn. Sie sagten selten: „Deine Handlung ist böse, unterlasse sie“. Sie sagten häufig: „Orientiere Deine Handlungen auch an dem Umstand, daß es Instanzen gibt, die Dir aufgrund Deiner Handlungen Schaden zufügen können“. Die statusbestimmende Motivzuschreibung entfiel. Dieser Befund ist wahrscheinlich repräsentativ. Sozialarbeiter – das hat die Untersuchung von INGE HELFER gezeigt – wollen vor allem Helfer sein (vgl. HELFEN 1971, S. 85). Sie würden ihr Selbstverständnis gefährden, würden sie nach Motiven fragen, die Sanktionserwartungen begründen könnten.

Statusberührende Motivzuschreibungen sind dagegen in der sonderpädagogischen Praxis stark verbreitet. Ein Blick in die Melde- und Überprüfungsbögen zeigt das, in denen nach Motorik Umweltbezug, Antriebsfaktoren, Emotionalität, Interesse und anderen Merkmalen der Adressaten gefragt wird. Solche Merkmale werden nicht kontextfrei und ohne Rückgriff auf Motivunterteilungen bestimmt. Was im Obdachlosenasyl als unauffälliges Verhalten gelten mag, das zu erklären nicht lohnt, wird in der ersten Schulklasse interpretationsbedürftig, zuschreibungsbedürftig. Solche Zuschreibungen orientieren sich an sozialen Kontexten. Was in einem Fall einer pathologischen Motorik zugeschrieben werden mag, mag im anderen Fall als Ausdruck unbändiger Vitalität gelten. Zu bezweifeln ist aber, ob solche Zuschreibungen schließlich entscheidungsrelevant werden, ob sie über die statusbegründenden Sonderschulüberweisungen entscheiden. Anzunehmen ist, daß die schulischen Leistungen eine solche Maßnahme entscheidend begründen. Nun sind auch schulische Leistungen Handlungen und als solche nur kontextabhängig zu typisieren. Hat ein Schüler sechs Wochen gefehlt und schreibt am ersten Tag seiner Anwesenheit in der Schule eine Fünf, so schreibt man diese Leistung wahrscheinlich seiner langen Abwesenheit zu. Die Abwesenheit bestimmt den zuschreibungsrelevanten Kontext. Wiederholen sich die Fünfen, so mögen andere zuschreibungsrelevante Kontexte an die Stelle jenes Kontextes treten; die schulischen Leistungen mögen – was dasselbe besagt – anders erklärt werden. Es mögen die Motive Faulheit, Konzentrationsschwäche, Verspieltheit, aber auch rahmensprengende Genialität zugeschrieben werden. Die Entscheidungsrelevanz solcher Zuschreibungen dürfte jedoch bei anhaltenden schlechten Leistungen abnehmen. Anzunehmen ist mit anderen Worten, daß langfristig die statusbegründenden Entscheidungen eher handlungsergebnisorientiert und nicht handlungsmotivorientiert sind. Es zählt, was am Ende und auf die Dauer herauskommt – aus welchen Motiven auch immer. Diese Annahme verliert ihren trivialen Charakter, wenn man sie mit der Annahme vergleicht, die dem klassischen labeling-Fall abweichenden Verhaltens zu Grunde liegt. Die statusbegründende Entscheidung bleibt nach dieser Annahme auch im Wiederholungsfall der inkriminierten Handlung *motiv* orientiert. Die Frau des Ministerialrats, die zum fünften Mal mit der unbezahlten Flasche Sekt in der Krokodillederhandtasche erwischt wurde, bleibt wahrscheinlich kleptomant; der Rechtsanwalt kann dieses erstaunliche Verhalten, gerade weil es sich wiederholt, als Ausdruck jener „Krankheit“ deuten. Obwohl das *Ergebnis* der Handlung identisch sein kann mit dem Ergebnis der Handlung eines als kriminell typisierten Wiederholungstäters, bleibt die am sozialen Kontext orientierte *Motivzuschreibung* statusbegründend.

Die Antwort auf die Themafrage ist nach allem etwas gewunden. Kaum bestreitbar und wohl auch unbestritten ist die Fruchtbarkeit einer am sogenannten abstrakten labeling approach orientierten Analyse der Sozial- und Sonderpädagogik. Es ist nicht zu leugnen, daß die Sozial- und Sonderpädagogik Agenten bestimmter interessengebundener Normen und insofern auch beteiligt sind an der Konstitution von Tatbeständen, die erst die

Perspektiven begründen, aufgrund derer so etwas entsteht wie „Verwahrlosung“ und Sonderschulbedürftigkeit. Auf die Anknüpfungsmöglichkeiten, die dieser abstrakte labeling approach marxistischer Theorie bietet, ist nebenbei hinzuweisen.

Der spezifizierte labeling approach dagegen dürfte sich als Grundlage einer sozial- und sonderpädagogischen Theorie nur begrenzt eignen. Er unterstellt eine Interaktionssituation, die den professionellen Interessen der Sozialpädagogik widerspricht und die bei der sonderpädagogisch bedeutsamen Leistungsmessung schließlich ihre Relevanz einbüßt.

Eine solche Antwort auf die Themafrage ist unter Praxisgesichtspunkten zu interpretieren. Diese Antwort behauptet, daß die Handlungsermutigung, die vom labeling approach ausgeht, bei Sozial- und Sonderpädagogen wenig bewirkt. Diese Handlungsermutigung gründet in der Annahme, daß kontextorientierte Motivzuschreibungen Status begründen, daß Status also nicht *identifiziert*, sondern *ausgehandelt* werden. Zum Aushandeln aber scheinen Sozialpädagogen nicht bereit zu sein. Sonderpädagogen dagegen, die bereit wären, richten nicht viel aus. Die Status scheinen hier nach Kriterien verteilt zu werden, die interaktivem Aushandeln kaum zugänglich sind.

Literatur

ANTOR, G.: ‚Labeling approach‘ und Behindertenpädagogik. Ein Beitrag zur Rezeption eines sozialwissenschaftlichen Theorieansatzes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27. Jg., Heft 2, Februar 1976.

AUTORENKOLLEKTIV: Gefesselte Jugend. Frankfurt/M. 1971.

BERGER, P./LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969.

GARFINKEL, H.: Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: RUBINGTON, E. und WEINBERG, M. S.: Deviance. The Interactionist Perspective. London 1968.

HELFER, I.: Die tatsächlichen Berufsvollzüge der Sozialarbeiter – Daten, Einstellungen. Frankfurt/M. 1971.

HOMFELDT, H. G.: Stigma und Schule. Düsseldorf 1974.

KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974.

PETERS, H./CREMER-SCHÄFER, H.: Die sanften Kontrolleure. Stuttgart 1975.

4. Bericht zur Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen (MYSCHKER)

Prämisse:

Heime für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche und Jugendstrafanstalten sind pädagogisch-therapeutische Institutionen, in denen Sozial- und Sonderpädagogen kooperativ eine Verhaltensänderung herbeiführen.

Postulate

1. Die pädagogische Arbeit in Jugendstrafanstalten und Heimen für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche ist auf einen Mindestzeitraum von einem Jahr abzustellen. Sechs Monate Anstaltsaufenthalt nach dem JGG oder wenige Wochen FE oder FEH sind

ineffektiv. Eltern, die ihre Kinder in FEH geben, sollten sich verpflichten, das Kind für ein Jahr dort zu belassen.

2. Da Verhaltensstörungen sich meist schon früh zeigen, und da die erst bei Jugendlichen verspätet und nur kurzzeitig durchgeführte Heimerziehung meist ineffektiv ist, sollten institutionalisierte pädagogisch-therapeutische Hilfen frühzeitiger einsetzen.

3. Es sind Programme zur Verhaltensänderung zu entwickeln und auf ihre Effektivität hin zu überprüfen, die im Rahmen eines gemeinsamen Konzepts von Anstalt und Schule individuen- und gruppenzentriert durchgeführt werden können. Als Beispiel mag ein Programm gelten, das auf der Basis der Forschungen von GELFAND (1969), HEWETT (1968), HOMME (1974) und SCHWITZGEBEL/KOLB (1964) in der Schule der Jugendstrafanstalt Hahnöfersand durchgeführt wurde.

Bericht:

Folgende vier Kriterien waren für das Programm bedeutsam:

1. Das Programm war nicht auf die Verstärkung einzelner Verhaltensweisen (wie z.B. „sich vor dem Reden melden“, „Ruhe halten“, „am Platz bleiben“ usw.), sondern ganzer Verhaltenssequenzen gerichtet, da – anders als in einer Therapie-Sitzung – der Lehrer nicht ständig alle Schüler einer Klasse im Auge haben und punktuell für erwünschtes Verhalten belohnen kann.

2. Das Programm war nicht nur individuenzentriert, sondern auch gruppenzentriert, da einerseits der einzelne Schüler nicht nur seine eigenen Interessen (individualistischer Aspekt), sondern auch die der gesamten Gruppe (sozialer Aspekt) im Auge haben sollte, andererseits neben den nun einmal gegebenen egoistischen Tendenzen auch die Einwirkungsmöglichkeiten der gesamten Gruppe auf den einzelnen (Verstärkung durch die Gruppe) für die Verhaltensmodifikation genutzt werden sollen.

3. Das Programm arbeitete mit einer Vielfalt sich ergänzender und einander überlagernder Verstärker, d.h. neben materiellen mit sozialen Verstärkern, Privilegien und angenehmen Aktivitäten, da dadurch die notwendige Ablösung der materiellen Verstärker leichter, eine Sättigung vermieden und der Weg von der Fremdverstärkung zur eigenverantwortlichen Selbstverstärkung erleichtert wird.

4. Das Programm wurde mit Hilfe einer „token-economy“ (Verteilung von Werteinheiten) so durchgeführt, daß dem Schüler schnell und problemlos der Verhaltens- und Leistungsaspekt verdeutlicht und symbolhaft und quantifizierbar dokumentiert werden konnte, da Verzögerungen und Undeutlichkeiten in der Verstärkungsphase den Schüler frustrieren, den Lehrer überfordern und ein Modifikationsprogramm gefährden können.

Im Sinne dieser vier Kriterien manifestierte sich das Programm in folgendem Kontrakt mit den Schülern:

Wir vereinbaren:

1. daß die Lehrer anregenden und helfenden Unterricht erteilen,
2. daß die Schüler versuchen, weder einander noch den Lehrer zu stören,

3. daß als Lernhilfen verschiedene Genußmittel für die ersten zwei Wochen und für die gesamte Schulzeit angenehme Aktivitäten zur Verfügung stehen.

Im einzelnen wollen wir Punkt 3 so regeln, daß

- a) nach 45 Minuten Arbeitszeit 15 Minuten für eine angenehme Aktivität zur Verfügung stehen (Lesen: Illustrierte, Western, Krimis, Comics; Schallplatten hören, Autofahren)
- b) nachdem 80% der Schüler in einer Woche 80% der möglichen Punkte erreicht haben, eine größere Gruppenaktivität folgt (innerhalb der Anstalt einen Kinofilm sehen, außerhalb der Anstalt einen Kinofilm sehen, innerhalb der Anstalt eine Musikgruppe hören, außerhalb der Anstalt einen Industriebetrieb besuchen, im Anstaltsgelände Auto fahren). Um die Genußmittel zu erhalten und die Gruppenaktivitäten durchzuführen, sind Punkte für die Mitarbeit (10 P) und Lernkontrolle (5 P) zu erreichen. Am Tag sind in der Regel höchstens 70 P zu erzielen.

Als Grundeinheit für 10 Punkte gilt der Wert einer Zigarette. Die Punkte können auch für einen Tag angespart und gegen größere Genußmittel eingetauscht werden.

Der Versuch erwies sich als so erfolgreich, daß er demnächst in Anstalt und Schule in Kooperation von Sozial- und Sonderpädagogik-Studenten fortgeführt werden soll.

Literaturangaben:

GELFAND, D. M. (Ed.): Social learning in Childhood: Readings in Theory and Application. Belmont 1969.

HEWETT, F.: The Emotionally Disturbed Child in the Classroom: A Developmental Strategy for Educating Children with Maladaptiv Behavior. Boston 1968.

HOMME, L.: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Weinheim/Basel 1974.

SCHWITZGEBEL, R./KOLB, D. A.: Inducing Behaviour Change in Adolescent Delinquents. Behav. Res. Therap. 1964, 1, 297–304.

5. Zur Diskussion

Indem die Referate unterschiedliche Formen der Analyse von Lebens- und Verhaltensschwierigkeiten vorstellen, setzen sie unterschiedliche Definitionen von Realität voraus; die Diskussion konzentrierte sich auf die Frage, was als Realität anzusehen sei.

PETERS ist – von seiner Position her – der Ansicht, daß in Untersuchungen, wie sie MYSCHKER durchgeführt hat, Wirklichkeit nicht registriert, sondern durch vorgenommene Kategorisierungen geschaffen werde. Dies bezeichne der labeling approach als Konstruktion von Wirklichkeit. MYSCHKER habe solche Konstruktionen demonstriert, z.B. durch die Kategorie des Heimkindes oder der „Überaggressivität“; derartige Kategorisierungen aber verstärkten Alltagstheorien, die die Veränderung von Praxis nur verhindern.

In MYSCHKERS Position scheine – so ergab die Diskussion – vorausgesetzt, es gäbe eine objektive Wirklichkeit, über die wahrheitsfähige Sätze geäußert werden könnten. Die Abstraktion Heimkind aber sei in keiner Weise zwingend; es müsse vielmehr gefragt

werden, wie es in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation zur Verwendung eines Konstruktes wie das des „Heimkindes“ komme.

Weiter wurde überlegt, inwieweit schon der Begriff Abstraktion eine falsche Abstraktion sei, da ja nie interessenlos, sondern immer mit bestimmtem Handlungsinteresse abstrahiert werde; Abstraktionen müßten gesehen werden als Ergebnis von Auseinandersetzungen über Interessen, in bezug auf Beschreibung von Verhaltensschwierigkeiten also als Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen Lebensinteresse und Selbstdarstellung der Betroffenen und – auf der anderen Seite – den Interessen derer, die die Betroffenen in bestimmten Verhaltensformen erfassen möchten. Dieses doppelseitige Interessenspiel versuche der labeling approach festzumachen und – zugleich – kritisch zu hinterfragen: Wenn man einen Test benütze, müsse man überlegen, was es bedeutet, wenn dessen Dimensionen z.B. emotional soziale Verhaltensmöglichkeiten vornehmlich negativ beschreiben, ohne dagegen fehlende Schul- und Berufsausbildung und die eingeschränkten Lebens- und Handlungsperspektiven der Untersuchten mit zu beschreiben; die Art einer solchen Beschreibung repräsentierte ein Muster, in dem sich Insuffizienzen ergeben, die man korrigieren, heilen könne, ein solches Denkmuster aber unterschläge positive Möglichkeiten und spezifische Qualifikationen und verbaue sich so selbst einen Ansatz zu positiven Lernprozessen.

Solchen Einwänden gegenüber formulierte MYSCHKER als sein Ziel, Kinder im Heim und Jugendliche im Strafvollzug freizumachen für die für sie förderlichen Lernprozesse; sie seien charakterisiert durch beobachtbare geringe Frustrationstoleranz, mangelnde Durchhaltefähigkeit bei der Arbeit, Lernstörungen, reduzierte Möglichkeit der Selbststeuerung und Selbstkontrolle; das System der Verhaltensmodifikation mit seiner kurzfristigen Perspektive auf ein angenehmes Ereignis ermögliche es gerade solchen Kindern, gesteuerter, aktiver und motivierter zu werden und ihre Frustrationstoleranz zu erhöhen. Ziel sei: Freizumachen von extrinsischen Motivationen und intrinsische Motivation zu ermöglichen.

Ein solches Erkenntnisinteresse habe eine politische Zielrichtung: Es müßten jene Fakten deutlich gemacht werden, die zeigen, daß es um behinderte Kinder oder straffällige Jugendliche geht, die also Institutionen aufgrund der vorgelegten Fakten nötigen, materielle und personelle Hilfe zu gewährleisten.

In diesem Zusammenhang – so MYSCHKER – seien Kategorisierungen aus Gründen des Erkenntnisinteresses ebenso wie aus forschungstechnischen Notwendigkeiten in Kauf zu nehmen.

Auch gegenüber JANTZENs Ausführungen wird die Frage gestellt, was bei ihm objektive Realität bedeute; ob er – mit solchem Reden – nicht die Diskrepanz von Dingen sich und der Interpretation, das Faktum also, daß menschliche Wirklichkeit immer nur als symbolisch vermittelte gegeben sei, ableugne.

JANTZEN insistiert auf seinem Ansatz, in dem er den notwendigen Zusammenhang von objektiver Realität und Symbolisierung verdeutlicht. Objektive Realität sei in Form der Bewegung der Materie der entscheidende Faktor zur Konstitution der Objekte; „Materie“ werde als Struktur der Subjekte, als psychologisch gegebene Realität und – schließlich als nicht zu unterschlagende – hirnorganische Kapazität im gesellschaftlichen Prozeß zu völlig neuen Strukturen umformuliert. So wirke Materie in Bewegung über objektiv gegebene Bewegungsstrukturen und die vom sich bewegenden Subjekt wahrgenommenen Bewegungsstrukturen in Natur und Gesellschaft auf das Subjekt ein; dies ist so in seiner Definition von Realität nicht frei, sondern bedingt: Im Zusammenhang zwischen objektiven und interpretativen Aussagen sind – im je gegebenen gesellschaftlichen

Kontext – Unterscheidungen zwischen richtig und falsch, zwischen wahr und ideologisch möglich.

„Kind im Heim“ – das war ja der Ausgangspunkt der Überlegungen – erscheint so einmal als ein Faktum, zum anderen als eine nichtobjektive Wirklichkeit, sondern eine Rede, schließlich als eine Rede, konstituiert auf dem Hintergrund der durch objektive Gegebenheiten bestimmten gesellschaftlichen Erfahrung.

Wenn – so ergab die Diskussion weiter – die einzelnen Ansätze Unterschiedliches als Faktum definieren, muß man die Frage stellen, wie und in welchem Grad solche Ansätze Realität als bearbeitbare ansehen, und welche Konsequenzen sie für ihre Handlungskonzepte ziehen. Pädagogisches Handeln und Sozialarbeit sei dauerndes Aushandeln von Realität im Interesse ihrer Veränderung.

An der Untersuchung von MYSCHKER war die Kommunikation zwischen Untersuchern und Untersuchten vermißt worden; dies führte zu einem Vergleich zwischen der Untersuchung von MYSCHKER und dem Beratungsmodell für Heimerzieher, wie es MOLLENHAUER im Hauptreferat der Tagung vorgestellt hatte. Ein Unterschied, so hieß es, liege in der Perspektive, die vom jeweiligen Forscher als Frage empfunden wird. Auf der einen Seite stehen die Heimträger, die wissen möchten, was sie machen sollen, um mit ihrem Klientel klar zu kommen, auf der anderen Seite stehe eine Gruppe von Erziehern, die mit ihrer Heimorganisation nicht mehr zufrieden ist. Die beiden Änderungsvorschläge: Auf der einen Seite ein Verhaltensmodifikationsprogramm mit zwischengeschalteter freundlicher Atmosphäre, auf der anderen Seite eine völlige Umstrukturierung der Handlungsmuster der Erzieher, die sie an ihre Grenzen treibt und eine langfristige Strategie zur Neuorganisation auch der Institution erforderlich macht. Der „zynische“ Unterschied liege darin, daß in einem Fall es um Objektivierung gehe, im anderen Fall aber um Subjektivierung der Kinder und der anderen Beteiligten, also um ihre Freisetzung als Subjekte.

Ganz zweifelsohne – so wurde dieser sehr generellen Formulierung gegenüber eingewandt – müsse man unterscheiden zwischen organischen Schädigungen und soziokulturellen Benachteiligungen und den von ihnen her sich ergebenden unterschiedlichen Chancen zur Selbstrealisierung; daß ein solcher modifizierender Einwand aber das prinzipielle Ziel nicht aufhebt, war evident. Es wurde auch darauf hingewiesen, daß Erfahrungen – z. B. Einsperrung im Heim – Rückwirkungen haben bis in das biologische Substrat des Menschen hinein; es kann ja nur verstanden werden als das über funktionelle Organe im gesellschaftlichen Aneignungsprozeß sich Konstituierende.

Zu dem derzeitigen Verhältnis von Sonder- und Sozialpädagogik wurde übereinstimmend festgestellt, daß

- nach Aufgabe und wissenschaftlichem Ansatz keine prinzipiellen Unterschiede zwischen beiden Disziplinen bestehen (die vorangegangene wissenschaftstheoretische Diskussion wurde als ein Erweis eben dieser gemeinsamen Problemlage eingeschätzt) und
- daß die in der gegenwärtigen Praxis ganz zweifelsohne auftretenden Schwierigkeiten, Mißverständnisse und Nichtkontakte in der Kooperation nur aus den historischen Entwicklungen innerhalb der Disziplinen abgeleitet werden können.

Zum ersten, der Gemeinsamkeit im Ansatz zwischen Sonder- und Sozialpädagogik wurde betont, daß die für beide relevante Frage sei, wie der Konstitutionsprozeß des Subjektes so realisiert werden könne, daß der ontogenetische Grundwiderspruch gelöst werde: Für die Praxis also: in den Werkstätten für Behinderte, die ja z. T. nach dem

Profitprinzip organisiert sind, komme es darauf an, Arbeitsprozesse so zu organisieren, daß sie qualifizierenden Charakter haben; unabhängig davon, wie Behinderung konstituiert sei, sei z. Z. die Reaktion auf Behinderung die Disziplinierung gegenüber Arbeitskraft minderer Qualifikation.

Etwas anders akzentuiert: Die gemeinsame Aufgabe für Sonder- und Sozialpädagogik sei die Aufhebung der Fremdbestimmung der Subjekte. Für die Sonderpädagogik bedeute das, wegzukommen von der Zuschreibung von Krankheitsbegriffen, für die Sozialpädagogik aber die Aufweichung des Schulbegriffes; so komme es, unter zwei verschiedenen Aspekten zur „Entschuldung“, also zur Freisetzung des Individuums.

Noch einmal anders argumentiert: Fasse man die Aufgaben von Sonderpädagogik und Rehabilitation als Prävention, Korrektur und Kompensation von Devianz, so ergebe sich eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Disziplinen, die im Bereich der zu vermittelnden Qualifikationen, also der ausgeübten Tätigkeit ebenso wie der Institutionen, breite Überlappungen zwischen beiden deutlich machen.

In der Praxis aber gibt es z. Z. kaum nennenswerte Kooperationen zwischen Sonder- und Sozialpädagogik.

Die Sonderpädagogik habe sich sehr an die Schule gleichsam als an den Nabel der Welt geklammert, umgekehrt aber beginne nun auch die Sozialpädagogik die Schule mit einzubeziehen, weil man z. B. in der Familienberatung merke, wie zentral die Rolle der Schule für die Heranwachsenden ist. Wenn es so aber in der Sonderpädagogik nicht mehr primär um Unterricht, und in der Sozialpädagogik nicht mehr ausschließlich um Erziehung gehe, sondern in beiden Disziplinen um Lernen und Lernprozesse, ist eine gemeinsame Diskussion gemeinsamer Probleme die notwendige Konsequenz.

Ein solches Ergebnis aber könnte allzu rasch allzu harmonisch wirken und irrelevant bleiben. In der Sonderpädagogik gäbe es Professionalisierungstendenzen, aufstiegsorientiert flüchte man in der Lehrerrolle, verstünde das eigene Tun als Unterricht, alles andere – also sozialpädagogische Interventionen – als Spielen, nehme den Sozialarbeiter nur als Zulieferer und gleichsam „Flickschuster“. Beide, Sonder- und Sozialpädagogik, verfügen über Antibildder vom jeweils anderen, die die in der Praxis bestehenden Spannungen theoretisch überhöhen.

So wichtig auch die Erkenntnis eines gemeinsamen Ansatzes zwischen Sonder- und Sozialpädagogik ist, so dürfen doch – im Zeichen einer solchen Gemeinsamkeit – Spezialkenntnisse und spezielle Handlungsqualifikationen für unterschiedliche Aufgaben nicht unterschätzt werden; angesichts des so breit gefächerten Aufgabengebietes in Sonder- und Sozialpädagogik sind Schwerpunktbildungen unverzichtbar (Protokoll: RAIMUND HOMPECH).

Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung*

1. Der Streit über die Praxisrelevanz der empirischen Bildungsforschung

Wie kann die Kluft zwischen pädagogischer Theorie und gesellschaftlicher Praxis überwunden werden? Diese Frage ist nicht neu, erhält aber in jüngster Zeit wieder Brisanz. Gerade vom Vormarsch der empirischen Sozialforschung nach empirisch-analytischem Muster innerhalb der Erziehungswissenschaften erwartete man sich eine Beseitigung des Mißverständnisses von erziehungswissenschaftlicher Theorie, die in abstrakten Höhen schwebt, und pädagogischer Praxis, die sich mit grobschlächtigen und hausbackener Regeln behauptet. Von Vertretern einer kritischen Erziehungs- und Sozialwissenschaft wird der empirisch-analytischen Forschung diese Chance jedoch rundweg abgesprochen. Dabei wird an den Argumenten der Kritischen Theorie, wie sie aus dem Positivismusstreit bekannt sind, angeknüpft: Da der Kritische Rationalismus die gesellschaftliche und politische Praxis letztlich als unwissenschaftlich einstuft und dieser lediglich unverbindlichen Entscheidungsalternativen anbieten will, erklärt er sich selbst außerstande, wissenschaftlich fundierte Handlungsanweisungen und -strategien zu entwickeln, auch wenn er mit seinem Programm der „Sozialtechnologie“ das Gegenteil suggeriert (KRÜGER/KLÜVER/HAAG 9, 8). Sozialforschung und besonders Bildungsforschung dürfen sich aber nicht unhinterfragten Zielen ausliefern, sondern legitimieren sich wissenschaftlich erst dadurch, daß sie aktiv zur gesellschaftlichen Veränderung, zur Verwirklichung von Emanzipation und Mündigkeit beitragen. Allerdings wird inzwischen auch der Kritischen Theorie vorgeworfen, daß sie trotz dieses Anspruchs keine praktische Relevanz errungen hätte. Das Praxisdefizit wird hier aus einer anderen Form von Wissenschaftsgläubigkeit abgeleitet: der Fetischisierung der emanzipatorischen Wirkung von Wissenschaft.

Praxis der Kritischen Theorie erweist sich lediglich als Theorie der Praxis im Sinne einer negierenden Analyse der bestehenden Gesellschaft (MOSER 10, 24). Die Verfechter der Handlungsforschung vertreten die Ansicht, mit ihrem Ansatz einen Weg aus diesem Dilemma zu markieren. Die Einheit von Theorie, Empirie und Praxis soll dadurch hergestellt werden, daß die Handlungsforschung den wissenschaftlichen Forschungsprozeß selber zum Instrument pädagogischen Handelns macht (BLANKETZ/GRUSCHKA 1, 681). Daraus entsteht nun notwendig die Frage, durch welche Qualitätskriterien die reale gesellschaftliche Praxis als „Empirie“ theoretisch relevant wird, da der Empiriebegriff und mit ihm die Gütekriterien der empirisch-analytischen Forschung das Programm der Handlungsforschung nicht mehr abdecken. Die Auseinandersetzung um die Handlungsforschung, die seit einiger Zeit publizistisch geführt wird, kreist im wesentlichen um dieses

* Arbeitsgruppenleiter: WALTER DÜRR

Protokollant: MICHAEL EHRKE

Referenten: GISELA DYBOWSKI, GEORG KÄRTNER, HAGEN KORDS und WILKE THOMSEN.

Problem. Dabei wurde auch schon der Versuch unternommen, die Aktionsforschung aus der Defensivposition zu befreien, sich permanent gegenüber dem Empirismus als „Wissenschaft“ beweisen zu müssen, indem über Bekenntnisse und Projektberichte hinaus dieser Ansatz als Forschungsstrategie bzw. Methodologie positiv und systematisch expliziert wird (vgl. das Methodenkapitel bei MOSER 10, 114ff und das Phasenschema bei WELLENREUTHER 2, 352ff).

Auf seiten der Aktionsforschung lassen sich im Verlaufe dieser Entwicklung Positionen herauschälen, die wohl noch nicht als endgültig anzusehen sind. Einmal wird das Aktionsforschungsprogramm als generelle Alternative zu den „traditionellen“ empirischen Methoden verstanden. Denn sein Prinzip ist es, Forschungsabsichten und -verfahren den zu Erforschenden offen zu legen. Hingegen funktionieren die etablierten Methoden nur, weil sie als Geheimwissenschaft konzipiert sind. Würden ihr die Probanden einmal hinter die Kulissen schauen, dann brächte diese Forschung keine verwertbaren Aussagen mehr zustande (vgl. die FUCHS-Darstellung bei HABERLIN 1, 662). BLANKERTZ/GRUSCHKA äußern eine fast gegenteilige Ansicht (1, 681), wenn sie meinen, daß innerhalb der Handlungsforschung zu den bereits bekannten empirischen Verfahren keine neuen hinzutreten. Lediglich das Paradigma – d.h. die Basis-Normen wissenschaftlicher Arbeit – ändert sich: Während die Vor-Forschung und Nacharbeit einer Untersuchung bisher nur eine sekundäre Rolle spielten, bekommen sie nunmehr einen eindeutigen Vorrang. Hier soll also der Kontext der Forschungstechnologie verändert werden.

Dazwischen kann man vielleicht MOSER ansiedeln, der einerseits den Methodenkanon der Aktionsforschung erweitern will und dies aus der Kritik am positivistischen Sinnkriterium ableitet, dennoch auch herkömmliche Verfahren wie die experimentelle Methode, Befragungen, Soziogramme usw. im Rahmen von Handlungsforschungsdesigns gelten läßt (10).

Die hier kurz skizzierte bisherige Auseinandersetzung um die adäquate Methodik einer kritischen Bildungsforschung bildete den Kontext der Diskussion im Arbeitskreis 14. Als Material, an dem die Relevanzprobleme einer solchen Forschung herausgearbeitet wurden, dienten die ‚Maschinenschlosser-Studie‘ der Forschungsgruppe des MPI für Bildungsforschung unter Leitung von LEMPERT (6/11/12) sowie das Projekt einer Begleitforschung zur Curriculumentwicklung in der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern von DYBOWSKI/THOMSEN (4). Mit letzterem sollen Forschungsinteressen aus der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ weiterverfolgt werden – im Vorgehen jedoch stärker an Handlungsforschung orientiert. Die Anbindung der Diskussion an dieses Material ermöglichte es, das Relevanzproblem nicht bloß abstrakt-methodologisch zu erörtern; vielmehr wurden die empirischen Probleme unmittelbar festgemacht an der für kritische Bildungsforschung existentiellen Frage, wie Sozialisations- bzw. Bildungsprozesse und Arbeitssituation einerseits im Zusammenhang mit Arbeitserfahrungen, Einstellungen und Orientierungen zu Betrieb und Gesellschaft andererseits analysiert werden können, so daß die Genese kritischen Bewußtseins theoretisch nachvollziehbar wird. Von hier aus müßten sich dann Handlungsstrategien für Bewußtseinsbildung entwickeln, wenn nicht gar wirkliche Bewußtseinsveränderungen initiieren lassen.

2. Relevanzkritik der ‚Maschinenschlosser-Studie‘

LEMPERT/THOMSEN erklären die Relevanz ihres Projektes selbst aus der praktisch-politischen Zielsetzung. „Sie zielt auf Veränderungen des gesellschaftlichen Bewußtseins abhängig Arbeitender und damit auf Veränderung der Arbeits- und Lebensbedingungen, die dieses Bewußtsein ebenso prägen, wie es sie seinerseits rückwirkend konservieren hilft“ (6, 14). Eine unmittelbare Beeinflussung der sozialen und individuellen Situation arbeitender Menschen beanspruchen sie allerdings nicht. „Vielmehr soll sie (unsere Studie – d. V.) bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Bewußtseinsformen aufklären, um das Fundament gesicherter Informationen und rationaler Argumentationen zu verbreitern, das für die Einleitung, Beschleunigung und Steuerung wünschenswerter Veränderungen dringen gebraucht wird“ (6, 14). An diesem Anspruch setzt H. KODES mit seiner Relevanzkritik an, indem er überprüft, ob in der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ tatsächlich eine hinreichende Aufklärung der gewünschten Sachverhalte gelungen ist oder ob etwa dieses Ziel bereits wegen eines unzulässig restringierten Forschungsdesigns unerreichbar ist (8). Relevanz erschöpft sich für KODES nicht in der inhaltlichen Begründung der Zielsetzung der Studie, sondern ist erst dann erfüllt, wenn Theorie, Untersuchungsmethoden und soziales Feld sich in möglichst hoher „Entsprechung“ befinden und zwar bezogen „auf die Perspektive emanzipatorischer Möglichkeiten“ (8, 16). Mit der Explikation dieses Relevanzkriteriums am Beispiel der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ will KODES gleichzeitig aus dem Kontext der Handlungsforschung inhaltliche Regulative für die Relevanzqualifizierung empirischer Untersuchungen vorstellen, die bei der Erarbeitung einer Evaluationsstrategie für die Kollegstufe NW entstanden sind. In Anlehnung an HOLZKAMP (8, 16) bestimmt K. das Relevanzkriterium in drei Dimensionen, die wiederum in je drei Einzelkriterien zerlegt sind:

1. Innere Relevanz – *REPRÄSENTANZ*

= Relevant ist eine Forschung dann, wenn zwischen theoretischer und empirischer Realität eine hohe Entsprechung realisiert werden kann.

1.1 Wie weitgehend repräsentieren die Probanden in der empirischen Realität die Subjekte, für welche die Theorie Aussagen machen will: *SUBJEKT-REPRÄSENTANZ*.

1.2 Wie weitgehend repräsentiert die in der empirischen Realität definierte Umgebung die umfassendere in den theoretischen Annahmen vorgestellte Umgebung: *UMGEBUNGS-REPRÄSENTANZ*.

1.3 Wie weitgehend repräsentieren in der empirischen Realität zugelassene bzw. ermöglichte Handlungen/Erlebnisse der Probanden die für die theoretischen Annahmen vorgesehene Handlungsbereiche: *HANDLUNGS-REPRÄSENTANZ*.

2. Äußere: Technische Relevanz – *Adäquanz*

= Relevant ist eine Forschung um so mehr, je mehr zwischen empirischer und sozialer (alltäglicher) Realität hohe Strukturähnlichkeit realisiert werden kann.

2.1 Wie hinreichend haben Situationen, an denen empirische Realität festgemacht ist, Strukturähnlichkeit mit praktischen Situationen, über die Aussagen gemacht werden sollen: *SITUATIONS-ADÄQUANZ*.

2.2 Wie hinreichend haben Interaktionen zwischen Forscher und Probanden (während der Erhebungsdurchführung) Strukturähnlichkeit mit praktischen Interaktionen, über die theoretische Aussagen gemacht werden sollen: *INTERAKTIONS-ADÄQUANZ*.

2.3 Wie hinreichend haben Datenauswertungen und Ergebnisdarstellungen Strukturähnlichkeit mit erfolgskontrollierten Handlungsanweisungen für die Praxis: *EFFEKT-ADÄQUANZ*.

3. Emanzipatorische Relevanz – *REFERENZ*

= Relevant ist eine Forschung dann, wenn theoretische Realität sich auf die Perspektive emanzipatorischer Potenzialität bezieht.

3.1 Wie unmittelbar bezieht sich die theoretische Realität auf die Ermittlung der sekundären Abhängigkeiten der Menschen und Probanden: Abhängigkeiten, „die der Mensch zur Vereinfachung seines kognitiven Feldes im Interesse der Angstvermeidung, der Reduzierung von Spannungen zwischen der objektiven Lage und der subjektiven Befindlichkeit selbst geschaffen hat“ (HOLZKAMP): *ENTFREMDUNGS-REFERENZ*.

3.2 Wie unmittelbar bezieht sich die Forscher-Probanden-Beziehung auf die Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstreflexion: *SELBSTBESTIMMUNGS-REFERENZ*.

3.3 Wie unmittelbar bezieht sich der Prozeß der Theoriebildung und der Forscher-Probanden-Beziehung auf Ermittlung und Erprobung von Veränderungsmöglichkeiten determinierter gesellschaftlicher Realität: *VERÄNDERUNGS-RELEVANZ* (8, 18/21/24).

MOSER, das sei hier eingelenkt, kommt bei der Behandlung desselben Problems, wenngleich er den Begriff „Relevanzkriterium“ ablehnt, zu einem anderen Raster inhaltlicher Regulative. Er orientiert sich an der Grundstruktur relevanter Forschung, die sich für ihn in zwei Formen verkörpert, welche sich wechselseitig aufeinander beziehen: der „skizzierte Diskurs“ und die „instrumentelle Datensammlung“.

Für den Diskurs gelten vier Kriterien:

- Interesse an substantieller Demokratisierung,
- Transparenz der paradigmatischen Gehalte der kursierenden Aussagen,
- keine bloße positivistische Abbildung des Bestehenden,
- keine Verschleierung gesellschaftlicher Herrschaftsansprüche (10, 105f.).

Für die Datensammlung gelten drei Kriterien:

- Transparenz: Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für alle Beteiligten durch Offenlegung,
- Stimmigkeit: Vereinbarkeit von Zielen und Methoden,
- Der Forscher darf nicht bewußt verzerrend auf den Forschungsprozeß Einfluß nehmen (10, 123f.).

Beide Konzepte beinhalten bei näherem Hinsehen zumeist dieselben Anforderungen. Das MOSER-Kriterium ‚Stimmigkeit‘ ist bei KODES durch ‚Repräsentanz‘ und ‚Adäquanz‘ weiter aufgegliedert. Andererseits können die MOSER-Kriterien der ‚Transparenz‘ der paradigmatischen Gehalte und des Forschungsprozesses nur mit gutem Willen bei

KORDES hineininterpretiert werden. Beiden Konzepten jedenfalls ist eigen, daß sie quasi als check-Liste formuliert sind, worin ein Bewertungsmaßstab, wann Relevanz nicht mehr hinreichend sichergestellt ist, noch nicht enthalten ist.

Auch gehen beide Raster dem praktischen Erfolgskriterium aus dem Wege. Handlungsorientierte Forschung hat „unmittelbar ablaufende Handlungsprozesse ... auf ein von den Beteiligten definiertes Ziel voranzutreiben“ (KRÜGER, KLÜVER, HAAG 9, 14). Demnach ist „Wissenschaftliches Handeln“ dann erfolgreich, wenn sich unter seinem Einfluß das Forschungsfeld im Sinn der moralisch-politischen Zielsetzungen des Forschungsprojekts verändert“ (HAEBERLIN 1, 665). Wie aber soll dieses Kriterium evaluiert werden?

Bereits an dieser kurzen Gegenüberstellung wird deutlich, daß eine Vermittlung von „operationalisierten“ Relevanzkriterien mit sozialer Realität derart, daß theoretisch angeleitetes Handeln im Forschungsfeld von den Beteiligten bzw. Betroffenen mit Hilfe dieser Kriterien beurteilt werden kann, bisher noch nicht möglich ist.

In der Anwendung seiner Relevanzkriterien auf die ‚Maschinenschlosser-Studie‘ kommt KORDES nun zu folgenden zentralen Thesen:

Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Autoren wird zum guten Teil durch die restriktive Forschungsmethodik kompensiert. Bereits die Vorgehensweisen der Einzelstudien von LEMPERT/THOMSEN, OESTERREICH und OPPELT/SCHRICK/BREMMER besitzen zueinander keine Stimmigkeit. Nur bei den letztgenannten Autoren, deren Projektteil als erster publiziert wurde, wird der Anspruch deutlich, das individuelle Verhalten umfassend darzustellen. Dies steht im Einklang mit dem Verfahren der Monographie. Im 1. Band der Studie bilden traditionelle einbahnige Interviews die Grundlage der Analyse. Bei OESTERREICH (2. Band) etabliert sich das Überfahren des Probandes gar als durchgängiges Prinzip. In beiden Teilen der Studie werden die Betroffenen sowohl aus ihrem Lebenszusammenhang gerissen als auch gegeneinander isoliert, es bieten sich ihnen daher kaum Chancen, sich subjektiv „adäquat“ und „repräsentativ“ zu äußern, so daß die relevanten objektiven Problemlagen auch nicht sichtbar werden können. Um dies zu erreichen, hätte die Interaktion Forscher-Befragter durchgängig zu gegenseitigen Lernprozessen aktiviert werden müssen. Im Nachhinein hilft es da nichts, wenn die traditionelle statistische Auswertung handlungstheoretisch interpretiert wird. (In den bereits vorliegenden Besprechungen sind Ergebnis- und Methodenbeurteilung detaillierter nachzulesen) (3/5.)

Im Ergebnis stellt KORDES fest, daß der Anspruch der Forschungsgruppe, wissenschaftlich gesicherte Aussagen über die Konstitution von gesellschaftskritischem Bewußtsein zu gewinnen, nicht eingelöst wurde. Das Bemühen, die Ressourcen empirischer Sozialforschung ideologiekritisch zu nutzen, endet in einer relativen Irrelevanz der Forschungsprozesse hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs, der Kommunikation von Forscher-Erforschten und der Interpretationsmöglichkeiten der Probanden. Demzufolge sind die bildungspolitischen Empfehlungen der Autoren aus der Studie nicht schlüssig belegt. So aber ermöglicht die ‚Maschinen-Schlosser-Studie‘ kein erfolgskontrolliertes politisch-praktisches Handeln.

Bei einem derartigen Verfahren des Abcheckens von Relevanzkriterien wie bei KORDES besteht freilich die Gefahr, in denselben Fehler zu verfallen, der dem Positivismus eigen ist, wenn er seine Gültigkeitskriterien postuliert. Er setzt sie als ‚reine‘ Maßstäbe und disqualifiziert alle Aussagen bzw. Untersuchungsergebnisse, die ihnen nicht standhalten, wissenschaftlich zum ‚Nicht-Ereignis‘. Dabei unterschlägt er in der Regel die Tatsache, daß eben diese Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) von Voraussetzungen ausgehen, die in der sozialwissenschaftlichen Praxis wohl kaum gegeben sind (MOSER 10,

118). Um sich von idealisierten Ansprüchen freizumachen, müßte die Handlungsforschung z. B. berücksichtigen, daß die Trennung von Theorie, Empirie und Praxis sicherlich durch die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst konstituiert wird. Die Herstellung ihrer gegenseitigen ‚Entsprechung‘ kann also nicht schon durch die Postulierung von Relevanzen ermöglicht werden.

Dieses Problem wurde deutlich bei der Schilderung der Entwicklungsphasen der MPI-Projektes durch THOMSEN. Die ‚Maschinenschlosser-Studie‘ erstreckte sich über fünf Jahre. In einem solchen Zeitraum können sich für jedwede Forschung sowohl die Rahmenbedingungen wie auch der theoretische Fundus gravierend ändern, so daß der Zeitfaktor ganz erheblich ins Forschungsdesign hineinspielt. Ebenso hat KLAFFI die Handlungsforschung auf dieses Problem der Kontinuität von Innovations- und Forschungsplan hingewiesen (HAEßERLIN 1, 671).

Etwa bildete für die Autoren der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ das „Konstitutionsproblem“ nicht den Ausgangspunkt für das Projekt, es wurde lediglich in die Interpretation miteinbezogen. Theoretischer Ausgangspunkt war der Begriff der ‚beruflichen Autonomie‘. Die Überlegungen gingen zunächst dahin, berufliche Autonomie empirisch zu untersuchen, um aus dem Vorhandensein je spezifischer Autonomieeffekte im Laufe des beruflichen Werdeganges Rückschlüsse auf die Folgen beruflicher Sozialisation, besonders der beruflichen Erstausbildung zu ziehen.

Das theoretische Problem bestand also von vornherein darin, inwieweit die Ermittlungsbereiche, die empirisch zu thematisieren waren, nämlich

- der Berufsweg von Industriehrlingen,
 - die betrieblichen Arbeitsbedingungen,
 - die Einstellungen der Betroffenen zu diesen Bedingungen
- tatsächlich einen Rückbezug zum Begriff der ‚beruflichen Autonomie‘ gestatteten.

Im psychologischen Teil der Studie wurde das Problem der Autonomie mangels geeigneter Alternativ-Vorgaben fußend auf der Tradition der Autoritarismus-Theorie angegangen. Autonomie sollte quasi als negatives Abbild des Autoritarismus gemessen werden. Damit war freilich Autonomie eingebunden in die Definition „kritische Distanz zu sozialen Sachverhalten“. Eine solche Definition führt notwendig dazu, daß Arbeiter, die Zufriedenheit mit ihrer Arbeit äußern, auch wenn sie betriebsdemokratische Vorstellungen besitzen, als nicht-autonom gelten. An der Bedeutsamkeit dieses Indikators sind aber nachträglich Abstriche zu machen, zumal – wie die Autoren inzwischen bemerkt haben – Arbeitsunzufriedenheit von Arbeitern nicht konkret artikuliert wird. Andererseits ist es durchaus sinnvoll, die Kombination von Arbeitszufriedenheit und betriebsdemokratischer Orientierung als adäquate Reaktion auf reale Handlungsmöglichkeiten zu interpretieren.

Durch die jeweilige Uminterpretation des ursprünglich berufspädagogischen Ansatzes in die Batterie soziologischer bzw. psychologischer Fragestellungen ist die MPI-Studie zweifellos nicht mehr auf pädagogische Verwendbarkeit hin angelegt. Überhaupt ist die Handlungsorientierung der Studie nicht unmittelbar praktisch-politisch gegeben, was für THOMSEN auch nicht zwingendes Element relevanter Forschung sein kann. Allerdings rechtfertigen sich die Kategorien und Ermittlungsbereiche aus dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Dadurch werden natürlich die Widersprüche zwischen den Beteiligten einzelwissenschaftlichen Konzeptionen nicht ausgeschaltet. So treten in diesem Fall Differenzen zwischen soziologischem und psychologischem Ansatz deutlich zutage, die u. a. auf die disparate Begrifflichkeit und Methodik beider Disziplinen zurückzuführen sind. Auch diese interdisziplinären Differenzen gehören zu den realen Einflußfaktoren

und damit zur Problematik, die Relevanz empirischer Bildungsforschung eindeutig zu bestimmen. Hier müssen konkrete Prioritäten gesetzt werden, z. B. ob man eine solche Kooperation auf Kosten der Geschlossenheit des designs bevorzugen will.

Ein forschungspraktischer Kompromiß steht auch hinter der Konzeption als Retrospektiv-Studie, da sich eine Panel-Studie nicht organisieren ließ.

Im Grunde wurden die ermittelten empirischen Daten als Material für letztlich theoretische Interpretationen verwandt, weil das Problem der theoretischen Vermittlung von Handeln und Bewußtsein nach Ansicht von THOMSEN nicht in der Empirie gelöst werden kann. Andererseits darf Theorie nicht zu einer Ebene höherer Dignität hypostasiert werden. Sie muß sich immer durch Bezug zu lebendiger Erfahrung wie auch durch die Organisation von Fakten zu Aussagen über Realität-Empirie ausweisen.

Eingestandenermaßen können nicht alle Mängel der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ bloß aus den Umständen erklärt werden. So bleibt z. B. ein Unbehagen gegenüber den Kategorien betriebsdemokratischer Orientierung bestehen, insofern man nicht ausschließen kann, daß die Arbeiter und Angestellten auf andere Konstrukte betriebsdemokratischer Orientierung, die sich vielleicht mit den verwendeten nicht vertragen, in ähnlicher quantitativer Ausprägung geantwortet hätten. Die verwendeten Kategorien entstammen nämlich nicht dem Bewußtsein der Untersuchungspersonen, und es ist aus der Studie nicht zu erkennen, inwieweit die Erforschten selbst zur Operationalisierung dieser Kategorien beigetragen haben. Auch der prognostische Wert von Entscheidungen, zu denen der Befragte genötigt wird, obwohl die vorgestellte Situation ihm unreal erscheint, bleibt umstritten (vgl. die Einstellungen zur Arbeiterselbstverwaltung bei LEMPERT/THOMSEN 6, 211f.).

Man kann jedoch nicht den Autoren der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ vorwerfen, daß ihnen diese Probleme der Forscher-Probanden-Kommunikation nicht bewußt gewesen seien. Wie die Ausführungen von THOMSEN über die umfangreichen Vorstudien bewiesen, kann auch die traditionelle Sozialforschung die Erforschten ernst nehmen. Sie diene keinesfalls – so erläuterte KÄRTNER seine Haltung zur Relevanz empirischer Methoden – notwendig und ausschließlich dazu, Herrschaftswissen für die Herrschenden bereitzustellen. Sowohl bei der Vorgehensweise der LEMPERT-Gruppe wie bei der Aktionsforschung handelt es sich „um eine Aktion und Intervention in politischer Absicht, die sich durch nichts rechtfertigt als durch diese politische Absicht selbst“ (KÄRTNER 7, 2). Darum ist eine empirische Methodik, die der erklärten und kontrollierten Bewußtseinsveränderung der Betroffenen entsagt, nach wie vor unerläßlich zur Gewinnung von verallgemeinerungsfähigem Grundlagenwissen für pädagogische Planung und Interventionen, – auch im Sinne der Handlungsforschung.

Das Relevanzproblem der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ sieht KÄRTNER eher darin, inwieweit die theoretische Vermutung eines zentralen Zusammenhanges zwischen konkreter Arbeitserfahrung und gesellschaftlichem Bewußtsein in den Ergebnissen der Untersuchung sich bestätigt und welche Schlußfolgerungen hieraus für die Konstitutionstheorie kritischen Bewußtseins, für die Theorie der politischen Bildung und für an praktischer Veränderung interessierter pädagogischer Forschung zu ziehen sind.

Er vertritt die These, „daß die Maschinenschlosser-Studie insgesamt die sehr geringe Bedeutung dessen, was als „Arbeitsplatzerfahrung“ im engeren Sinne, nämlich als Ausfluß der konkreten alltäglichen Arbeitstätigkeit, bezeichnet werden kann, für die Formung gesellschaftlichen Bewußtseins erbracht hat. Sofern sich bedeutsame Einflüsse der Arbeitssituation ergeben, beziehen sie sich eher auf betrieblich-strukturelle Bedingungen des Arbeitsplatzes, insbesondere hierarchische Position und die damit

verbundenen Gratifikationen, Privilegien und außerbetrieblichen sozialen Konsequenzen, als auf die inhaltliche und stoffliche Natur der Arbeitstätigkeit“ (KÄRTNER 7, 6).

Die Relativierung des Einflusses der Arbeitserfahrung bedeutet aber nicht, daß sie für die Bewußtseinsbildung nicht mehr in Rechnung zu stellen sei. Die *Arbeitsplatz Erfahrung* im engeren Sinne muß vielmehr streng unterschieden werden *von der Gesamterfahrung der Arbeitssituation*“, „die aus der Bewältigung der spezifischen Herrschafts- und Kooperationsverhältnisse am Arbeitsplatz und im weiteren betrieblichen Kontext resultiert!“ (7, 12).

Die Arbeitsplatz Erfahrung erscheint eher als vermittelter Modifikator der betrieblichen Gesamterfahrung, die selber nicht losgelöst existiert von außerbetrieblichen und gesellschaftlichen Kontexten. Die Ergebnisse der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ legen nahe, die Arbeitserfahrung nicht nur als Stimulus für Bewußtseinsbildung anzusehen, sondern sie vielmehr auf restriktive Momente der Bewußtseinsbildung zu untersuchen, „sofern sie dem Bewußtsein nichts hinzufügt, was nicht dort schon wäre, andererseits aber sehr wohl in der Lage scheint, Lernchancen abzuschneiden, wie wir aus andern Untersuchungen über die Folgen restriktiver Arbeitsbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung wissen“ (7, 12).

Durch diesen Wechsel der wissenschaftlichen Fragestellung wird die Forderung der politischen Bildung, an Arbeitsplatz Erfahrungen anzuknüpfen, keineswegs überflüssig. Für die pädagogische Forschung, die die erfolgreiche Gestaltung politischer Bildungsprozesse praktisch herbeiführen will, folgt aus der Sicht der Arbeitserfahrung als vermittelte Einflußgröße vielmehr der Auftrag, gesonderte Erfahrungsprozesse zu organisieren, „die die Arbeitsplatz Erfahrung in einem neuen Lichte erscheinen lassen und erst dadurch und gerade dadurch zu einer wirklichen, einer innovativen Erfahrung machen“ (7, 13). Eben hieraus ließe sich ein relevantes Ziel für Handlungsforschung ableiten.

3. Möglichkeiten handlungsorientierter Begleitforschung in der gewerkschaftlichen Weiterbildung

Welche Methoden- und Realisierungsprobleme bei Handlungsforschungs-Projekten auftauchen, die eine praktische Erweiterung betrieblicher Handlungskompetenz durch Aufarbeitung betrieblichen Handelns bewirken wollen, wurde am Beispiel einer Begleitforschung zur Curriculumentwicklung in der Betriebsräteschulung weiter erörtert. G. DYBOWSKI und W. THOMSEN stellten dieses Projekt der IG Metall vor (4). Dabei wurden vor allem Rahmenbedingungen, Forschungsaufgaben und Strukturprobleme bei der Gestaltung des für Handlungsforschung eminent wichtigen ‚offenen Diskurses‘ dargestellt.

Ziel der Wissenschaftlichen Begleitung, die einen bevorzugten Typus der Handlungsforschung verkörpert, war es, ein Curriculum zu erstellen, in dem das Handeln der Beteiligten selbst zum Lerngegenstand gemacht wird. Damit sollte die Abkehr von konventionellen Unterweisungen in arbeitsrechtlichen Fragen sichergestellt werden. Die Zielgruppe der Wissenschaftler waren die Dozenten der Funktionsträger-Seminare, mit denen das geforderte Curriculum gemeinsam erstellt werden sollte. Die Wissenschaftler sahen sich in diesem Prozeß mit folgenden Aufgaben konfrontiert:

Sie hatten die Voraussetzungen und Bedingungen der Interessenlage von Betriebsräten und Vertrauensleuten zu klären. Sie führten Unterrichtsbeobachtungen durch und

mußten die objektiven Anforderungen an die Teilnehmer sowie deren subjektive Voraussetzungen eruieren.

Schließlich mußten sie ein Kommunikationsmodell entwickeln und vertreten, das die gemeinsame Bearbeitung dieser Aufgaben und deren didaktische Umsetzung gewährleistete.

Bei dieser Problemkonstellation befinden sich Begleitforscher und Dozenten-Zielgruppe in keiner wesentlich verschiedenen Lage, so daß „das Prinzip der permanenten Kommunikation zwischen allen Beteiligten“ (HAEBERLIN 1, 669) als essential der Handlungsforschung hier keine Schwierigkeiten aufzuwerfen scheint. Die besondere Stellung der Wissenschaftler könnte sich äußern

- dadurch, daß sie als ‚harter Kern‘ fungieren, der den Diskurs ständig vorantreibt (was nicht zwingend ist);
- dadurch, daß sie ein geschärfteres Problembewußtsein für die anstehenden Aufgaben mitbringen;
- dadurch, daß sie einen relativen Informationsvorsprung im Untersuchungsfeld schon aufgrund der Arbeitsteilung im Projekt behaupten.

Trotz dieser Unterschiede dürfte jedoch die diskursive Verständigung der Beteiligten möglich sein. Dennoch: ein Rollenkonflikt verbirgt sich in dem Gegensatz zwischen jenen, die die vordingliche Seminarpraxis überwinden wollen – zuallererst die Wissenschaftler, die zu diesem Zweck engagiert wurden, und jenen, die – selbst nach verbaler Zusicherung des Gegenteils – auf ihre (Unterrichts-)Erfahrung und den dabei eingeschliffenen Verhaltensweisen bauen, die schon deshalb als bewährt erscheinen.

Die Begleitforscher können sich also nicht mit einem verbalen Konsens über die Absichten der curricularen Innovationen begnügen, sondern müssen die Aushandlung dieses Konsenses als Aufklärungsprozeß organisieren, in dem die langjährige Verfestigung von „Erfahrungen“ und „*Deutungsmustern*“ der Praktiker aufgebrochen wird. Dies ist die Voraussetzung für alternatives Problemlösungsverhalten, ohne das neue Lehrpraktiken gar nicht erfolgreich erprobt werden können. Diese Aufklärung von Deutungsmustern und Überprüfung von darauf bezogenem Problemlösungsverhalten in der Begleitforschung stellt sich als Aufgabe genauso in der Betriebsräteschulung. Insofern beinhaltet der Diskurs als Methode der Forscher-Dozenten-Kooperation bereits die Qualifizierung für eine analoge Vorgehensweise in der Seminardidaktik. Auch die Begleitforscher müssen sich diesem Verfahren unterwerfen, da sonst die Kommunikation über die vorhandenen Deutungsmuster abbrechen würde. Die Kooperation verläuft also nach Darstellung von DYBOWSKI nach dem Prinzip forschenden Lernens. Wissenschaftliche Begleiter und Dozenten lernen wechselseitig voneinander. Die Ergebnisse dieses Lernprozesses finden ihren Niederschlag in der Darstellung des Curriculums. Die wissenschaftlichen Begleiter können nur sehr begrenzt arbeitsteilig und monodisziplinär arbeiten. Von ihnen werden Antworten zu Problemen und Fragen aller Art erwartet.

Das Grundschema der Kommunikation sieht wie folgt aus: Der von den Dozenten zunächst auf die Wissenschaftler projizierte Handlungs- und Erwartungsdruck wird von den Wissenschaftlern als Problem an die Dozenten zurückgespielt. Aus den daraus entstehenden Antworten werden neue Fragen für die Wissenschaftler, deren Beantwortung wieder als Problem eingegeben wird usw. Das Verfahren entspricht einer Gruppendiskussion mit Grundreiz und Zwischenfragen.

Im Verlauf der Kooperation von Forschern und Dozenten ergaben sich drei typische Transformationsprozesse:

- a) Die wissenschaftliche Begleitung ermittelt und analysiert Deutungsmuster, Problemlösungsmuster und Bildungserwartungen der Seminarteilnehmer und setzt die Ergebnisse in strukturierte Informationen um, die unmittelbar von den Dozenten aufgenommen und verwendet werden können. Über diese Informationen findet zwischen den Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung und den Dozenten ein offener Diskurs statt.
- b) Die wissenschaftliche Begleitung arbeitet theoretische Analysen über den Zusammenhang zwischen Teilnehmervoraussetzungen und Curriculumkonstruktionen aus und setzt die Ergebnisse in praktische Vorschläge für die Seminardurchführung um. Diese Vorschläge sind ebenfalls Gegenstand eines Diskurses zwischen wissenschaftlichen Begleitern und Dozenten.
- c) Die wissenschaftliche Begleitung ermittelt die Erfahrungen und das Problembewußtsein der Dozenten und anderer Sachverständiger, interpretiert diese Informationen auf der Folie sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Wissenssysteme und bietet den Dozenten unterrichtsstrategische Vorschläge an, die mit dem Curriculummodell kompatibel sind (4).

Im vorgestellten IGM-Projekt bestand der erste Arbeitsschritt darin, das Prinzip der Teilnehmerorientierung und die Funktion des ‚Anschlußlernens‘ (Teilnehmer erfahren Weiterbildung als eine Aufnahme ihrer bereits vorhandenen realen Probleme) zu diskutieren.

Mit diesem nicht problemlosen Schritt wurde erreicht, daß die anfängliche Abwehr der Teilnehmerorientierung als vermeintlichem Störfaktor für den Seminarstoff allmählich aufgebrochen wurde.

Diese verlangt, die Bildungsintentionen und -erwartungen der Teilnehmer in der Weiterbildung aufzunehmen und zum Gegenstand des Lernprozesses zu machen.

Daraus resultierte der 2. Schritt, in dem geklärt werden sollte, *welche* Erwartungen bei den Teilnehmern anzutreffen seien. In der Erarbeitung dieses Problems wurde die Einsicht erzielt, daß eine bloße Teilnehmerbefragung von Fall zu Fall durch Einsammeln spontaner Interessenbekundungen hierfür nicht ausreicht. Die Intentionen der Teilnehmer sind vielmehr nur zu erkennen und zu interpretieren, wenn man die Deutungsmuster aufhellt, mit denen die Teilnehmer die objektiven Handlungsanforderungen und ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten wahrnehmen und bewerten. Ergebnis dieser Diskussion war folglich die Anerkennung der Deutungsmuster als *strukturierendes Kriterium des Lernprozesses*. ‚Stoff‘ des Seminars sind Sachverhalte (politische und professionelle Inhalte), an denen Deutungsmuster abgearbeitet werden. Freilich nicht im Sinne formaler Bildungstheorie, vielmehr mit dem Ziel, die politische Kompetenz der Beteiligten in konkreten identifizierten Situationen betrieblicher Interessenvertretung zu erhöhen. Diesem Verständnis inhärent ist ein Wandel in der Rolle des Lehrenden; von einem, der vorrangig unterweist, zu einem, der vorrangig Artikulation ermöglicht. Auch in diesem Punkte mußten bei den Dozenten eigene Deutungsmuster aufgebrochen werden, da sie aus dem Zwang, immer schnell die richtige Antwort parat zu haben, häufig die Phantasie der Seminar-Diskussion hemmten.

An dieser Stelle sind bereits die Inhaltsquellen des neuen Curriculums entwickelt:

- die Teilnehmererwartungen,
- die Deutungsmuster der Teilnehmer in bezug auf die Handlungssituation und ihre beste Bewältigung,

- die objektiven Handlungsanforderungen an die Teilnehmer und die sie konstituierende Handlungssituation.

Oberflächlich betrachtet kann die Vorab-Analyse von objektiven Handlungsanforderungen in spezifischen Handlungssituationen den Eindruck erwecken, als würde die Entscheidung über die zulässigen Erwartungen der Teilnehmer bereits fallen, bevor jene sich noch zu Wort melden konnten. Die Analyse von Handlungsbedingungen dient aber als Curriculummaterial, damit die Teilnehmer ihre eigenen Interessen besser identifizieren, differenzierter reflektieren und produktiv entwickeln können. Die Erörterung von Qualifikationen, die zur Bewältigung bestimmter betrieblicher Situationen nötig sind, bleibt immer dem Seminarverlauf vorbehalten.

Zwangsläufig führt die Untersuchung der Handlungssituation zur *theoretischen* Auseinandersetzung mit dem Bewegungsspielraum des Betriebsrats. Im wesentlichen kommen hierfür zwei Erklärungsansätze in Frage:

- die Konflikttheorie,
- die Pluralismus- oder Integrationstheorie.

Die Betriebsräte müssen sich im Verlaufe ihrer Tätigkeit auf eine dieser Positionen einlassen, wenn sie ihren widersprüchlichen Status behaupten wollen. Sie stehen gegenüber der Belegschaft unter Erfolgszwang, sind aber gleichzeitig durch das BetrVG an den Unternehmer gebunden. Die Betriebsräte müssen also dazu befähigt werden, daß sie ihre Entscheidung hinterfragen und ihre Legitimation überprüfen können.

Als Elemente einer handlungsrelevanten Didaktik der Weiterbildung haben sich schließlich herausgebildet:

- Der Lernprozeß muß (auf der Grundlage der Lerntheorie GALPERINS) organisiert werden wie ein Forschungsprozeß.
- Eine Entscheidung über die Definition von „Aufklärung“ kann nur im Konsens der Teilnehmer fallen.
- Theoretische Explikationen der Lehrer allein werden nicht handlungsrelevant.
- Im Ergebnis eines Kurses kann mindestens eine kognitive Aufklärung über alternative Strategien von Interessenvertretung erreicht werden.

Gegen dieses Ergebnis läßt sich einwenden, daß eine solche Konzeption wiederum im kognitiven Ansatz stecken bleibt und gar keine echte Handlungsqualifikationen vermittelt. Wie aber können sich dann neue Deutungsmuster stabilisieren? DYBOWSKI/THOMSEN halten diesem Vorwurf entgegen, daß womöglich „fortschrittliche“ Deutungsmuster noch schneller zusammenbrechen, wenn man die Teilnehmer von Gewerkschaftsschulungen mit einem unkontrollierbaren Handlungsdruck auflade. Zwar kann dies in der kollektiven Situation des Seminars relativ leicht erreicht werden; nach Rückkehr in den Betrieb, wo der Teilnehmer meistens isoliert und ohne Hilfestellung seine Praxis organisieren muß, kann dies zu einer totalen Verunsicherung führen bzw. zu einem Fiasko vor der Belegschaft.

Im übrigen läßt sich die Vermittlung spezifischer Handlungsqualifikationen wohl kaum völlig von dem Ort ihrer Bewährung loslösen. Auch gehört zweifellos eine Erfolgsuntersuchung dazu. Man muß aber bedenken, daß die Erfolgskontrolle im Lernfeld wesentlich leichter herzustellen ist als im Funktionsfeld. So kann das Kriterium des praktischen Erfolges von Verhaltensänderungen, das neue Deutungsmuster für ihre Existenz in der Tat benötigen, zwar gefordert, aber unter den Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Weiterbildung nach BetrVG kaum realisiert bzw. relevant werden.

Hier zeigt sich, daß die Konstruktion von Relevanzkriterien für die Aktionsforschung nicht bloß ein Methodenproblem ist, sondern unter dem Erkenntnis- und Handlungsinteresse derartiger Ansätze betrachtet – eine Frage, die wesentlich mitbestimmt wird von den restriktiven politischen Determinanten, denen diese Forschung – wie jede andere kritische Sozialforschung auch – unterliegt.

4. Das Problem ‚herrschaftsfreier Kommunikation‘ in der empirischen Bildungsforschung

Als unbestrittenes Postulat der empirischen Bildungsforschung hatte sich im Verlaufe der Diskussionen die Forderung herausgestellt, sie habe die Menschen, an denen und für die sie Bildungs- und Sozialisationsprozesse untersuche, von der Objekt-Rolle zu emanzipieren, welche ihnen der Empirismus aufzwingt.

Läßt sich dieses Programm tatsächlich realisieren, so wie es die Handlungsforschung für sich in Anspruch nimmt? Ihre Vertreter lehnen die Trennung zwischen Forschungsobjekt und analysierenden Wissenschaftlern, wie sie zur Anwendung solcher Methoden wie Test oder standardisierte Befragung gehört, ab, weil dadurch Versuchspersonen bewußt in einem Zustand geplanter Unaufgeklärtheit gehalten werden (HAEBERLIN 1, 662). Dies wird aber nicht als eine positivistische Verkürzung empirischer Methoden angesehen, sondern ist angeblich zwangsläufige Konsequenz der etablierten Methoden, weil sie auf Isolierung der Probanden und statische Betrachtung abgestellt sind, eben weil sie grundsätzlich Personen als Objekte behandeln. Die Handlungsforschung dagegen will die im Forschungsfeld handelnden Subjekte als gleichberechtigte Partner an der Festlegung der Forschungsziele, der Methoden der Erkenntnisgewinnung und der Entwicklung einer Veränderungsstrategie beteiligen. MOLLENHAUER bestreitet jedoch, daß in diesem Konzept das anrühige „Zum-Objekt-Machen“ überwunden ist. „Ohne solche Distanzierung, ohne das „Zum-Objekt-Machen“ dessen, worauf sich der Erkenntnisvorgang richtet, kommt letzterer überhaupt nicht zustande“ (MOLLENHAUER 1, 690). Gerade weil die Handlungsforschung sich als Instrument praktischer Bewußtseinsveränderung begreift, muß sie im Forschungsprozeß Ideologiekritik leisten. Wie aber soll dies möglich sein, „wenn nicht um den Preis des Zum-Objekt-Machens derjenigen Population, der ich Ideologien nachweisen möchte“ (daselbst).

Nichts anderes z. B. geschieht in dem dargestellten IGM-Projekt, wenn die Begleitforscher Deutungsmuster der Dozenten aufbrechen wollen, um sie über die Bedeutung didaktischer Prinzipien wie Teilnehmerorientierung auszuklären. Produziert deshalb diese Kommunikation Entmündigung? Im Gegenteil! Warum sollte aber die Entmündigung der Subjekte automatisch einsetzen, wenn die Regeln der Forschung stärker formalisiert, wenn das Untersuchungsfeld bewußt als Forschungsobjekt betrachtet wird? Es erscheint vielmehr unfruchtbar, gegen die empirischen Methoden als solche den pauschalen Vorwurf der Entmündigung zu erheben. „Die Bedingungen, unter denen Menschen kreativer, autonomer, kritischer zu handeln in der Lage sind, haben ... seit je interessiert – und eben solche Veränderungen waren Gegenstand klassischer empirischer Untersuchungen“ (MOLLENHAUER 1, 688). Dabei hat sich das ganze Methodenarsenal entwickelt, dessen sich auch die Handlungsforschung bedient. Und dieses komplexe Instrumentarium beweist auch, daß die sozialwissenschaftlichen Methoden keine exakte

Verpflanzung naturwissenschaftlicher Empirie darstellen, wie es das positivistische Dogma von der Gleichartigkeit aller wissenschaftlichen Methoden verspricht.

Objekt-Status und Entmündigung gehören nicht notwendig in der Empirie zusammen. Wenn also die Handlungsforschung den ‚freien Diskurs‘ gegen die autoritäre Empirie favorisiert, dann verfällt sie leicht dem idealistischen Anspruch, alle an diesem Diskurs Beteiligten schlechthin zu selbstbestimmten Forschern zu erklären. Womöglich behindert gerade die Formel von der herrschaftsfreien, egalitären Kommunikation die offene Reflexion der realen Differenz zwischen Forscher und Erforscher, ja schleicht sich unter diesem Deckmantel eine noch subtilere Form von Manipulation in die Forschungspraxis (H. HEID), als sie bereits in Meinungsbefragungen von Werbeagenturen betrieben wird. Z. B. sind standardisierte Befragungen längst Bestandteil der Alltagserfahrung geworden, was eher Mißtrauen und Skepsis denn gläubiges Staunen bei Befragungspersonen produziert hat. Die Manipulationskraft empirischer Methoden – innerhalb der Befragungssituation und bei der Verwendung der Ergebnisse – kann durchaus erkannt werden.

Wenn die Handlungsforschung die Ineinssetzung vom Empirie und Empirismus aufgibt und sich von der teilweise noch vorhandenen Empiriefindlichkeit löst, dann könnte sich dies vorteilhaft auf die weitere Klärung des Theorie- und Praxisbegriffs auswirken, die wiederum die Erwartungen an den Diskurs im Forschungsfeld und an die Veränderung von Praxis beeinflussen.

Das eigentlich exclusive Merkmal der Handlungsforschung ist wohl nicht der Einsatz einer besonderen empirischen Methode, sondern die besondere Organisation des Forschungsdesigns, nämlich die Gestaltung des Forschungsprozesses als kontrollierten Lernprozeß von Forschern und Erforschten, der gemeinsam in emanzipatorische gesellschaftliche Praxis umgesetzt werden soll. Die Untersuchung von Bewußtseins- und Bildungsprozessen – Gegenstand der Bildungsforschung – kommt dieser Konzeption geradezu entgegen. Auch hier hilft jedoch die Formel von der ‚Herrschaftsfreien Kommunikation‘ oder der Aufhebung der Trennung von Forscher und Erforschem nicht viel weiter. Selbst bei handlungsorientierter Begleitung von Curriculumprojekten, wo die Konstellation Bildungsforscher-Lehrer noch am ehesten eine wissenschaftliche Verständigung zu gewährleisten scheint, treten erhebliche Probleme bei der Vermittlung von Lernprozessen der Forscher mit Lernprozessen der Praktiker auf. Dies resultiert einmal aus praktischen Problemen der Kooperation. KLAFFI weist darauf hin, daß es illusionär ist, zu glauben, Lehrer, die in einem Curriculumprojekt mitarbeiten und gleichzeitig ihren Unterricht leisten müssen, könnten an der Aufarbeitung aller anfallenden Probleme und Aufgaben voll beteiligt werden. (WELLENREUTHER 2, 349). Darüber hinaus dürften sich die Lernformen von Wissenschaftlern und Unterrichtspraktikern unterscheiden. Der offene Diskurs muß hier nicht die Tür zur Verständigung öffnen, sondern kann die Praktiker sogar in ihrem Wunsch nach Handlungsrezepten frustrieren und damit ihre Kommunikationsbereitschaft blockieren. Wenn nicht gar die Praktiker bei dem unausgesprochenen Vorurteil bleiben, die Forscher seien wohlmeinende ‚Spinner‘.

Wieviel mehr verkompliziert sich die Kommunikation, wenn Forschungsgruppen und Zielgruppen durch schichtenspezifische Sozialisation getrennt oder durch die Differenz ihrer sozialen Integration (Gastarbeiter, Resozialisierung von Erwachsenen). Diese Probleme lassen sich nicht bloß durch ein Organisationsmodell von Diskursen lösen, sondern verlangen die Ausarbeitung von Lernkonzepten, die von den Bildungsforschern in die Forschungskommunikation eingebracht werden. Dabei kommt es nicht darauf an, den besonderen Einfluß des Handlungsforschers in der Zielgruppe herunterzuspielen, sondern die Lernkonzepte wissenschaftlich zu legitimieren und sie durch Veröffentlichung

demokratischer Kontrolle zugänglich zu machen. Diese Forderung verweist darauf, daß Handlungsforscher und Betroffene über den Kreis der unmittelbar Projektbeteiligten hinaus kommunizieren müssen, andernfalls Handlungsforschung sich in einen „Diskussionskäfig“ verwandelt (WELLENREUTHER 2, 348).

Ferner: Der Primat emanzipatorischer Veränderungen kann in Widerspruch geraten mit den Interessen der Zielgruppen, wie ihn manche Handlungsforscher vertreten: „Forschungsfragen von Aktionsforschung sind aus einem Zielsystem abzuleiten, das Ausdruck des Kompromisses der Interessen aller am Handlungssystem Beteiligten ist“ (KRÜGER/KLÜVER/HAAG 9, 20). Es ist sicher zu begrüßen, wenn der Forscher seine Untersuchungsfragen nicht intuitiv in Einsamkeit und Freiheit entwickelt, sondern diese sich aus realen Problemen gesellschaftlicher Praxis – besonders von Lohnabhängigen – diktieren läßt und zu diesem Zweck seinen eigenen sozialen Kontext verläßt. Dennoch: der offene Diskurs an sich garantiert noch nicht die Entfaltung emanzipatorischer Interessen und relevanter Forschungsziele. Was aber, wenn die partikularen Interessen einer Zielgruppe (z.B. eine Arbeitergruppe, mit den Möglichkeiten einer humanen Arbeitsorganisation entwickelt und realisiert werden sollen) emanzipatorischen Interessen oder allgemeineren sozialen Forderungen (etwa den sozialpolitischen Interessen der ganzen Belegschaft) entgegenstehen? Eine Verabsolutierung solcher Gruppeninteressen könnte den emanzipatorischen Anspruch des Handlungsforschungsdesigns ad absurdum führen.

Hier muß also ein Aufklärungsprozeß initiiert werden, den die Handlungsforscher ganz bewußt als Lernprozeß zu organisieren hätten. Dabei könnte es sogar nötig werden, den Diskurs der unmittelbaren Beteiligten zu öffnen für andere Zielgruppen (die etwa die Auswirkungen der „spalterischen“ Ziele der Projektgruppe auf andere Betroffene verdeutlichen). Auch in diesen Situationen sind die Wissenschaftler auf ein bereits vorhandenes oder von ihnen zu entwickelndes Konzept der Beurteilung der im Untersuchungsfeld vorhandenen Interessen (vgl. das Problem der Deutungsmuster im IGM-Projekt) und der Aufklärung über diese Interessen (Lernkonzept) angewiesen. Werden statt dessen nur aus je vorfindlichen Interessen bzw. Erfahrungen die Untersuchungsziele, Handlungsinterpretationen und Veränderungsstrategien abgeleitet, so verfielen die Handlungsforschung einem induktiven Empirismus, der sich wohl kaum über den logischen Empirismus erheben darf.

Dennoch gilt als Voraussetzung für die Veränderung von Praxis im Rahmen von Handlungsforschung, daß sie von den Betroffenen gewollt sein muß (MOLLENHAUER). Die Erreichung dieser Übereinstimmung in der Forschungskommunikation kann nicht nur durch ein Diskussions- und Kompromißverfahren gesichert werden. Die Handlungsforschung sollte weiter gehen und stärker als bisher für die Gestaltung von Diskursen die Lerntheorie (besonders die Lernhandlungstheorie) nutzbar machen. Dabei käme es vor allem auf die Ermittlung von Lernchancen von Arbeitern und Arbeiterjugendlichen innerhalb und außerhalb des Arbeitsprozesses bzw. der beruflichen Sozialisation an, die in Handlungsforschungsprojekten systematisch entwickelt werden könnten.

Dies bedeutet nun keineswegs, daß die Wissenschaftler empirische Bildungsforschung benutzen, um sich endgültig als professionelle ‚Emanzipateure‘ – wie dies die Kritische Theorie nahelegt – der Arbeiterbewegung aufzunötigen. Die Praxis der Handlungsforschung bleibt eine wissenschaftliche Praxis – ‚vor Ort‘ und demokratisch zu organisieren, die sich als *ein* Moment in einer breiteren Bewegung zur Solidarisierung von Wissenschaft mit den Interessen der arbeitenden Menschen begreifen muß, sozusagen eine Popularisierung demokratischer Bildungspolitik auf dem Wege exemplarischer Realisierungsversu-

che in Praxisfeldern im Gegensatz zur traditionellen Vorstellung der Sozial- und Bildungswissenschaften über Politikberatung, deren behauptete Praxisrelevanz (Fragwürdigkeit wurde eingangs schon als wissenschaftstheoretisches Problem erörtert) durch das Scheitern des Deutschen Bildungsrates erneut praktisch widerlegt wurde. Wollten sich die Handlungsforscher jedoch nur – frustriert von ihrem mangelnden Einfluß auf die Bildungspolitik – im Diskurs mit den Betroffenen wenigstens von diesen die Würdigung ihrer Fortschrittlichkeit erwirken, so wäre die ironische Schlußbemerkung von H. LANGE im Arbeitskreis 14 angebracht: Die Handlungsforscher wollen nur ihr schlechtes Gewissen gegenüber den Arbeitern beruhigen!

Literatur

- (1) Aufsätze zum Verhältnis von empirisch-analytischer Sozialforschung und Handlungsforschung in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 5/1975. Autoren: HAEBERLIN – BLANKERTZ/GRUSCHKA – MOLLENHAUER/RITTELMAYER. Vgl. auch: GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- (2) Aufsätze zur Fortführung dieser Diskussion in Zeitschrift f. Pädagogik Heft 3/1976. Autoren: GSTETTNER – HOHENADEL – WELLENREUTHER – MOSER – RATHMAYR – AUERNHEIMER.
- (3) BLANKERTZ/KORDES: Beruflicher Werdegang und gesellschaftliches Bewußtsein, Z. f. Päd. 1975, S. 285 ff.
- (4) DYBOWSKI/THOMSEN: Praxis und Weiterbildung, Untersuchung über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Bericht über die Wiss. Begleitung des Seminars für Funktionsträger § 37 Abs. 7 BetrVG, Bildungsarbeit. Manuskript, Berlin 1976.
- (5) EHRKE, M.: Was ist gesellschaftliches Bewußtsein? b:e 8/1975, S. 64ff.
- (6) LEMPERT/THOMSEN: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.
- (7) KÄRTNER, G.: Anmerkungen zur Maschinenschlosser-Studie. Manuskript, München 1976.
- (8) KORDES, H.: Relevanzkritik und Relevanzqualifizierung empirischer Untersuchungen. Manuskript, Münster 1976.
- (9) KRÜGER/KLÜVER/HAAG: Aktionsforschung in der Diskussion. Soziale Welt, Heft 1/1975, S. 1ff.
- (10) MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- (11) OESTERREICH, D.: Autoritarismus und Autonomie. Stuttgart 1974.
- (12) OPPELT/SCHRIK/BREMMER: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß, Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung, Reihe Studien und Berichte, Berlin 1972.

Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren*

1. Vorbemerkung

Auf der Basis eines Arbeitsvorschlags des AG-Leiters wollten sich die Teilnehmer mit der Prägung der Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren (SJZ) durch ihren gesellschaftlich-historischen Kontext auseinandersetzen. Da die Widersprüche der Gesellschaft über Lebenserfahrungen und -perspektiven der Jugendlichen, über das pädagogische Handeln in der Form der Lohnarbeit und über vielfältige organisatorisch-institutionelle Restriktionen bis in jede Interaktion im SJZ dringen, sah die AG ihre Aufgabe in der Nachzeichnung einiger Vermittlungsschritte dieses Zusammenhangs. Auf der Grundlage der Projektberichte und Expertenstatements sollte besonders eingegangen werden auf

- die soziale Rekrutierung der Jugendlichen und ihre Interaktion,
- die Interaktion zwischen den Jugendlichen und den professionellen Pädagogen, und
- die organisatorischen Perspektiven der SJZ.

Die Arbeitsgruppe setzte sich vorwiegend aus Studenten, Wissenschaftlern und Praktikern zusammen. Allen Teilnehmern war jedoch gemeinsam, daß sie in verschiedener Weise mit selbstverwalteten Jugendzentren zu tun hatten und diesen Sympathie und ein solidarisches Engagement entgegen brachten. Allerdings waren die unmittelbaren Träger der Jugendzentren – die Jugendlichen – auf dem Kongreß bzw. in der AG nicht vertreten, wie das bei wissenschaftlichen Kongressen üblich ist. Um also nicht gleichsam nur von außen und ohne die Betroffenen *über* selbstverwaltete Jugendzentren zu reden und die eigene Beziehung zum Gegenstand der Diskussion auszuklammern, kamen die Teilnehmer überein, der Rolle der professionellen Pädagogen und der Wissenschaftler in der Jugendzentrensbewegung entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen (s. u. Punkt 4).

2. Projektberichte

Die Projektberichte über die selbstverwalteten Jugendzentren Brinkum (bei Bremen) und Glocksee (Hannover) dienten der Arbeitsgruppe als praxisnahes Material aus dem pädagogischen Feld. Vorbereitet und vorgetragen von Referenten, die selbst als pädagogische Mitarbeiter in SJZ tätig sind, stellen sie die verschiedenen Phasen der

* Arbeitsgruppenleiter: CHRISTIAN MARZAHN

Protokollanten: H. GROBLEBEN, W. JANSSEN, H. MÜLLER, R. MÜNCHMEIER, L. NIEDERWESTBERG und E. SCHRIEVER

Referenten: ALFRED KÜSEL, MANFRED LIEBEL, WOLFGANG NAHRSTEDT und MARCEL POUPLIER

Entwicklung von SJZ dar und versuchen herauszuarbeiten, welche Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen für welche Entwicklungsabschnitte als typisch angesehen werden können.

2.1 Das Selbstverwaltete Jugendzentrum Brinkum (bei Bremen)

Brinkum ist eine kleine Gemeinde am südlichen Stadtrand von Bremen. Die ca. 8000 Einwohner entsprechen der üblichen Sozialstruktur; die meisten von ihnen arbeiten in Bremen, einige wenige in der Landwirtschaft. Durch die Gebietsreform wurde Brinkum mit einigen anderen kleinen Gemeinden zur Großgemeinde Stuhr zusammengeschlossen. Sie liegt im Kreis Grafschaft Hoya in Niedersachsen. Im Gemeinderat hat eine SPD/FDP-Koalition die Mehrheit.

Das Freizeitangebot für die Jugendlichen ist in der üblichen Weise mangelhaft. Die Kneipen haben eher gutbürgerlichen Charakter, eine Diskothek hat sich erst in letzter Zeit in dieser Gegend angesiedelt; die nächsten Freizeitheime liegen im Stadtteil Neustadt in Bremen bzw. in den nächsten Kleinstädten südlich von Brinkum, alle überaus umständlich mit dem Bus, Moped oder per Anhalter zu erreichen.

In der Entwicklung des SJZ Brinkum¹ lassen sich vier Phasen unterscheiden, die durch jeweils besondere Merkmale gekennzeichnet sind. Die *Initiativphase* steht im Zusammenhang der Herausbildung einer ganzen Reihe von Jugendzentrumsinitiativen im Landkreis Hoya. Unterstützt durch den Kreisjugendring entsteht im März 1972 über Flugblattaufrufe und Versammlungen von Jugendlichen eine Initiativgruppe (IG), in der zunächst vorwiegend Oberschüler mitarbeiten. Durch die abwartende Haltung und vage Perspektivversprechungen der Gemeinde springen die beteiligten Lehrlinge und Jungarbeiter bald wieder ab. Der Kontakt der IG zu den Jugendlichen des Stadtteils lockert sich, der Informationsvorsprung erweitert sich ständig. In der Initiativgruppe arbeitet man arbeitsteilig. Ressorts und Ressortchefs bilden sich heraus; nach außen wirkt die Gruppe immer hermetischer.

Die *Phase der Eröffnung* wird deshalb nicht von ihr eingeleitet. Vielmehr unterbreitet die Gemeinde, bewegt durch die bevorstehenden Gemeinderatswahlen, einen Satzungsentwurf für die Nutzung eines leerstehenden Hauses. Sie demonstriert damit geschickt ihre fortschrittliche Jugendpolitik. In einem Paragraphen der Satzung behält sie sich allerdings die Schließung des Jugendzentrums bei „chaotischer Entwicklung“ vor.

Im Sommer 1974, nach mehr als zweijähriger Wartezeit, wird das Jugendzentrum eröffnet. Die Jugendlichen sind begeistert; es herrscht eine „Unsere-200-Quadratmeter“-Euphorie. Oberstes Beschlußorgan des SJZ ist die Vollversammlung; sie fällt alle wesentlichen Entscheidungen. Der Zentralrat, dem fünf Jugendliche angehören, ist für ihre Durchführung verantwortlich. Viele Jugendliche besuchen das Zentrum; Arbeitsgruppen werden angeboten. Aber die neu hinzugekommenen Jugendlichen, darunter zahlreiche Arbeiterjugendliche, kennen nicht die Vorgeschichte des Hauses, die konzeptionellen Überlegungen der IG, an die nach wir vor schwer heranzukommen ist. Sie wollen das Haus für ihre unmittelbaren, anderswo vielfach unterdrückten Freizeitbedürfnisse

¹ Der Bericht über das SJZ Brinkum wurde ergänzt durch Hinweise auf die Entwicklung des nahegelegenen SJZ Moordeich, an der Besonderheiten einer kleinen ländlichen Gemeinde gegenüber der Stadtrandsiedlung in Brinkum verdeutlicht werden sollten.

nutzen. Aufgrund unterschiedlicher Aktivitäts- und Artikulationsformen gelingt es nicht, das Informationsniveau der Besucher wenigstens einigermaßen zu vereinheitlichen und eine gemeinsame Identifikation mit dem Jugendzentrum zu entwickeln. Die „Angst ums Haus“ führt bei der IG zur Durchsetzung verschärfter Ordnungsmaßnahmen. Dabei sieht sie sich durch einen Studenten unterstützt, der seit der Gründung als Berater auf Honorarbasis mitgearbeitet hatte (und später von den Jugendlichen als „Ordnungshüter“ gekündigt wurde). Zunehmende Aggressivität und Zerstörungen im Haus sind die Folge. Die Polarisierung, der unverkennbar klassenspezifische Widersprüche zugrunde liegen, hat ein für die weitere Entwicklung des Jugendzentrums kritisches Stadium erreicht.

Eine Reihe von Bedingungen waren dafür ausschlaggebend, daß die nächste Phase keine Schluß-, sondern eher eine *Konsolidierungsphase* wurde. Zu diesem Zeitpunkt stieß nämlich eine kleine Gruppe von Arbeiterjugendlichen zum Jugendzentrum, die politisch organisiert gewesen waren. Diese Lehrlinge wurden für die innere Entwicklung des SJZ deshalb so wichtig, weil sie das Unbehagen vieler Arbeiterjugendlichen an den Strukturen des Jugendzentrums artikulieren und die aggressiven Reaktionen der Arbeiterjugendlichen mit deren Lebensbedingungen und -erfahrungen innerhalb und außerhalb des SJZ in Verbindung bringen konnten. Umgekehrt verstanden sie es offenbar besser als die Oberschüler, den Arbeiterjugendlichen den taktischen Sinn bestimmter Verhaltensweisen zu vermitteln. Wesentlich war, daß auf diese Weise ein neues, angemesseneres Verständnis für die verschiedenartigen Bedürfnisse, Interessen und Verhaltensweisen der Jugendzentrumsbesucher erzeugt wurde. Der Lernprozeß baute zwar die Spannungen zwischen Oberschülern und Arbeiterjugendlichen nicht gänzlich ab, führte aber zu einer Reduktion der übervorsichtigen Ordnungspolitik der IG und zu einem Nachlassen der Zerstörungen und Aggressivität im Haus. Zu diesem Zeitpunkt stellte die Gemeinde mit Zustimmung der Vollversammlung des SJZ einen Studenten auf Honorarbasis als pädagogischen Berater ein. Er sollte Konflikte vermeiden helfen und der Arbeit Kontinuität verleihen.

Die Diskussion um die Konzeption des Jugendzentrums wurde wieder aufgenommen. Das SJZ sollte für alle Jugendlichen da sein; dementsprechend mußte das Angebot ausgerichtet sein. Die Vollversammlung bot nur begrenzte Möglichkeiten der Beteiligung der Jugendlichen an der Selbstverwaltung. Neue Arbeitsgruppen wurden gebildet, die verschiedene Schwerpunkte hatten und verschiedenen Interessen entgegenkommen sollten. Als sehr erfolgreich erwies sich dabei die AG „Rollenspiel“, offenbar weil es über die Darstellung und Diskussion eigener Probleme aus Familie, Schule und Betrieb gelang, den Spaß am Spiel mit nützlichen Lernprozessen zu verbinden. In diese AG gelang es vor allem auch Jugendliche einzubeziehen, die ihre Auseinandersetzung mit dem Jugendzentrum bisher vor allem auf der Ebene von Zerstörungen ausgetragen hatten. Attraktiv war auch der „Politische Kaffeekeims“, der sich aus einem Lesekreis entwickelte und nun mittels Videokamera versuchte, Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Bereich von Schule und Lehre den eigenen Vorstellungen gegenüber zu stellen.

Diese interessierte Integration in die inhaltliche Arbeit führte auch zu einer intensiveren Nutzung der Organe der Selbstverwaltung durch die Arbeiterjugendlichen zum Zweck ihrer Interessenvertretung. So wurden nun auch Arbeiterjugendliche in den Zentralrat gewählt. Die Identifikation mit dem Jugendzentrum war deutlich gewachsen.

All dies waren positive Ansätze, die sich spannungsmindernd auswirkten und eine wünschenswerte Entwicklung andeuteten. Sie waren aber labil. Als zwei Jungarbeitern Hausverbot erteilt wurde, zog sich ein erheblicher Teil der Arbeiterjugendlichen aus dem Jugendzentrum zurück.

Beschwerden von Nachbarn, die sich durch die Jugendlichen belästigt fühlten, sehr unerfreuliche Berichte in der Kommunalpresse über die Zerstörungen im Haus, über die drohende Verwahrlosung der Jugendlichen – zwei Jugendliche hatten einmal im Zentrum übernachtet – und über die bedenkliche politische Entwicklung des ganzen SJZ und schließlich einige Konflikte mit der Verwaltung führten im August 1975 zur *Schließung* des Jugendzentrums durch die Gemeinde. Diese nutzte dazu einen Zeitpunkt, zu dem die Jugendlichen das Haus ohnehin nicht so intensiv besuchten, und begründete den Schritt mit baulichen und hygienischen Mängeln, die sie gutachtlich feststellen ließ. (Dieses Gutachten war offenbar nicht sehr präsentabel; jedenfalls wurde es der Öffentlichkeit bzw. den Jugendzentrumsbesuchern nie ausgehändigt.)

Die Jugendlichen waren wütend. Die Begründung war alles andere als stichhaltig; eher schien es, als wollte sich die Gemeinde bei passender Gelegenheit dieser unbequemen und konflikthaltigen Einrichtung entledigen. Mit Flugblattaktionen, Podiums- und anderen Diskussionsveranstaltungen versuchten sie, der unsachlichen Berichterstattung der Lokalpresse entgegenzutreten und der Brinkumer Bevölkerung ihre Erfahrungen und Forderungen verständlich zu machen. Demonstrative Hausbegehungen im Rahmen einer Polit-Fete, die ihren Anspruch auf das Haus bekräftigen sollten, bringen einer Reihe von Jugendlichen Strafanzeigen wegen Hausfriedensbruch ein. Kollektiv geht ein aktiver Kern der Jugendlichen zu den Sitzungen der einschlägigen Gemeindegremien. In zahlreichen Verhandlungen versuchen sie, gegenüber der Verwaltungslogik ihre Bedürfnisse und Interessen zu verteidigen. Die Verhandlungen verlaufen ergebnislos.

Inzwischen hat die Gemeinde eine neue Satzung erarbeitet, die die Wiedereröffnung und die weitere Benutzung des Hauses an eine recht starre Hausordnung bindet. Von der Konzeption der Selbstverwaltung ist nur noch wenig zu erkennen.

Seine Darstellung des Selbstverwalteten Jugendzentrums Brinkum faßte der Referent MARCEL POUPLIER in folgenden *Thesen* zusammen:

„1. Kollektive Lernprozesse in selbstverwalteten Jugendzentren bestimmen sich durch die Erfahrungen der Konfliktbewältigung im Kampf um das Haus und bei Problemen im Haus. Diese Lernprozesse sind keine arrangierten ‚pädagogischen Veranstaltungen‘, sondern enthalten die Möglichkeit selbsttätiger kollektiver Bedürfnis- und Interessenentfaltung.

2. Aufgrund des offenen Charakters des SJZ kommen Jugendliche dort mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Kommunikationsstrukturen zusammen, die klassen-, geschlechts- und altersspezifisch bedingt sind.

3. Dementsprechend treten unterschiedliche Aktivitätsformen auf, aus denen Unterdrückungsverhältnisse im Haus resultieren können.

4. In dem Maße, wie sich diese unterschiedlichen Aktivitätsformen verwirklichen können und die daraus resultierenden Konflikte produktiv ausgetragen werden, entwickeln sich kollektive Lernprozesse und Verständigung.

5. Entscheidend für die Kontinuität der Lernprozesse ist die Verbindung der Bewältigung ‚innerer‘ Probleme mit den Erfahrungen in den kollektiven Aktionen nach ‚außen‘.

6. Die Notwendigkeit der Kontinuität von Lernprozessen bestimmt sich aus der zunehmenden Polarisierung der Auseinandersetzungen zwischen JZ und Kommune und erhält von daher existenzielle Bedeutung für die Aufrechterhaltung des SJZ.

7. In dem Maße, wie die Forderungen nach selbstverwalteten Jugendzentren öffentlich werden (Jugendzentrumsbewegung), manifestieren sich materielle und politische Konflikte zwischen den jeweiligen SJZ und den Kommunen bzw. dem Jugendhilfeapparat.

8. Die zunehmende Polarisierung der Auseinandersetzungen ist in ländlichen Strukturen spezifischen Bedingungen unterworfen. Wesentliche Besonderheiten sind: die stärkere soziale Kontrolle von Seiten der Kommune und der Öffentlichkeit; die zahlenmäßige Schwäche der Jugendlichen; andererseits die besondere Angewiesenheit auf nicht-kommerzielle, offene Freizeitangebote.“

2.2 Das Unabhängige Jugendzentrum Glocksee e. V. (Hannover)

Das Unabhängige Jugendzentrum Glocksee existiert heute als eingetragener Verein. Dieser beschäftigt – auf der Grundlage entsprechender Beschlüsse der Vollversammlung des Jugendzentrums – fünf hauptamtliche Mitarbeiter (zwischen BAT Vc und IVb), die von ihrer Ausbildung her nicht Pädagogen, sondern Elektriker, Kraftfahrzeugmechaniker u. a. und die z. T. selbst aus der Initiativgruppe der Jugendlichen hervorgegangen sind. Sie sind an die Beschlüsse der Vollversammlung gebunden. Finanziell wird das Jugendzentrum von der Stadt Hannover getragen; es stellt einen Teil der hannoverischen Jugendpolitik dar.

Seit 1964 sankt der Anteil jugendlicher Erwachsener an der Bevölkerung Hannovers beständig. Umgekehrt wuchs seit etwa 1965 die Nachfrage gerade nach jungen Arbeitskräften durch eine verstärkte Umlanderschließung, Industrieansiedlung und durch den Ausbau der Stadtrandgemeinden zu Wohnstädten. Seit 1969 versuchte sich Hannover als „Stadt für junge Leute“ mit besonders hoher Lebensqualität zu präsentieren. Dazu gehörte auch das Konzept der „integrierten Freizeitgestaltung“ in den Häusern der offenen Tür – d. h. junge und alte Leute unter einem Dach –, das von den hannoverischen Jugendbehörden besonders favorisiert wurde. Bei den Jugendlichen allerdings stieß dieses Konzept auf erhebliche Kritik und Ablehnung; die Konflikte häuften sich.

Daraufhin entwickelte die Stadt Jugendheime neuen Typs: moderne Bauweise, „Freizeitberater“ statt Heimleiter und Jugendpfleger, maßvolle Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Jugendlichen („Meckerabend“). Die Krise der Häuser der offenen Tür konnte auf diese Weise allerdings nicht behoben werden; die Jugendlichen nahmen auch diese Einrichtungen nicht an.

1971 entstand die „Aktionsgemeinschaft Jugendzentrum“, die zusammen mit einer Bürgerinitiative die Stadt zur Bereitstellung von Räumen und Häusern in Selbstverwaltung aufforderte. Vor dem Hintergrund einer Hausbesetzung – auf die die Stadt mit einem massiven Polizeieinsatz reagierte, was unter den Jugendlichen wiederum Empörung auslöste –, einer intensiven Öffentlichkeitsarbeit der Aktionsgemeinschaft und der Bildung von Initiativgruppen für selbstverwaltete Jugendzentren in zahlreichen Stadtteilen, fand sich die Stadt zu einem Nutzungsvertrag über drei Räume eines leerstehenden ehemaligen Fuhramtes bereit. Ohne viel Aufhebens darum zu machen, dehnten die Jugendlichen die Nutzung bis Ende 1972 auf das gesamte Gebäude aus. Die Stadt stimmte stillschweigend zu.

Zu dieser Zeit bestand die Initiativgruppe aus 60–80 Personen; davon waren etwa 20% Arbeiter (die über 30 Jahre alt waren und über die Bürgerinitiative hinzugekommen waren), 20% Studenten, 30% Oberschüler, 20% Lehrlinge und 10% Jungarbeiter. Zum

aktiven Kern gehörten etwa 40 Jugendliche. Sie führten weitere Verhandlungen mit der Stadt über einen langfristigen Nutzungsvertrag.

Mit der Nutzung des Gebäudes konnten Arbeitsgruppen bzw. Arbeitskollektive eingerichtet werden. Sie waren weniger an „interessanten Themen“ als vielmehr an praktischen Aufgaben orientiert, die jedermann einsichtig waren: die Konzeption des Jugendzentrums, Öffentlichkeitsarbeit, bauliche Maßnahmen, Rechtsprobleme, Einrichtung einer Kneipe im Jugendzentrum etc.

Die Entwicklung des UJZ Glocksee trat in ein neues Stadium, als ca. 100 Rocker begannen, das Jugendzentrum für ihre Freizeitbedürfnisse zu entdecken. Es waren hauptsächlich Lehrlinge aus dem Kraftfahrzeug- und Metallgewerbe, die sich in zwei Gruppen zusammengeschlossen hatten. Sie zeigten zunächst wenig Neigung, durch Beteiligung an Arbeitsgruppen oder der Vollversammlung von der Selbstverwaltung aktiven Gebrauch zu machen. Vielmehr wollten sie Räume haben, um sie nach ihren Vorstellungen herrichten und nutzen zu können. Das führte zu Konflikten mit der Initiativgruppe, die sich auf eine langfristige Auseinandersetzung mit der Stadt eingerichtet hatte und von den Rockern verlangte, sich daran zu beteiligen.

Erste wichtige Verständigungsprozesse fanden im Rahmen der gemeinsamen Einrichtungsarbeit im Jugendzentrum statt. Bei der Demontage alter Eisenbahnwagen und der Ausstattung des Jugendzentrums mit dem gewonnenen Inventar hatten die Arbeiterjugendlichen etwas zu bieten und verschafften sich bei den Mitgliedern der Initiativgruppe Anerkennung und Respekt. Auch in anderen Bereichen fanden die Arbeiterjugendlichen zunehmend Möglichkeiten, sich praktisch im Jugendzentrum zu betätigen: bei der Mopedreparatur, der UJZ-Kneipe, dem Kontaktbüro für die Öffentlichkeitsarbeit. Auf diese Weise veränderte sich die Rockergruppe erheblich: Etwa ein Drittel integrierte sich aktiv in die Jugendzentrumsarbeit – besonders als die Stadt begann, dem UJZ Auflagen zu erteilen –, ein Drittel gehörte zu den gelegentlichen Besuchern und das letzte Drittel blieb nach und nach weg, weil es die neuen Zielsetzungen und Verhaltensnormen nicht akzeptierte.

Die Verhandlungen mit der Stadt über den Nutzungsvertrag zogen sich in die Länge. Zwischenzeitlich sperrte die Stadt das Geld, weil sich die Jugendlichen angeblich zu wenig an der Selbstverwaltung des Jugendzentrums beteiligten. Das UJZ antwortet mit der Forderung nach der Einstellung hauptamtlicher Mitarbeiter, die die Kontinuität der Arbeit wahren sollten. Nach einjähriger Beratungszeit hatte das UJZ mit Hilfe eines Rechtsanwalts einen eigenen Vertragsentwurf erstellt, der eine Laufzeit von zehn Jahren, die Anstellung von hauptamtlichen Mitarbeitern direkt beim Trägerverein und die Einrichtung einer Werkstatt vorsah. Als die Stadt die Entscheidung immer wieder hinauszögerte, zerstörten die Arbeiterjugendlichen Anfang 1973 das Jugendzentrum. Die Stadt fürchtete, die Rocker des Zentrums würden sich nun über die städtischen Jugendheime hermachen, und lenkte ein. Die wichtigsten Forderungen UJZ wurden in den Vertrag aufgenommen: Er gilt bis 1977 – bei einjähriger Kündigungsfrist; Anstellungsträger der fünf hauptamtlichen Mitarbeiter ist der Verein; Einrichtung und Betrieb einer Lehrwerkstatt werden von der Stadt unterstützt.

Ein Teil der Initiativgruppe sah in diesem Vertrag, der Mitte 1973 zustande gekommen war, dennoch eine Niederlage für das Jugendzentrum. Enttäuscht, daß die Forderungen nicht vollständig verwirklicht werden konnten, und frustriert über die Schwierigkeiten im Haus, verließ eine größere Anzahl von Oberschülern und Studenten das Jugendzentrum. Die UJZ-Besucher rekrutierten sich nun aus etwa 60% Arbeiterjugendlichen, 20% jüngeren Arbeitern (ab 25 Jahre) und 20% Schülern und Studenten. Wochenendfahrten

und Wochenendseminare erwiesen sich als gute Gelegenheit und nützliches Mittel, sich gegenseitig intensiver kennenzulernen, die Gruppenstruktur zu festigen und zu Einschätzungen der Funktion und der politischen Situation des Jugendzentrums und der nächsten notwendigen Schritte zu gelangen.

Im Verein (UJZ e. V.) konkurrierten zu dieser Zeit drei Konzeptionen für selbstverwaltete Jugendzentren: erstens eine stark pädagogisierende, in der die Jugendlichen vornehmlich Empfänger eines von professionellen Pädagogen ersonnenen und vorbereiteten Angebots waren; zweitens eine politisch-funktionalistische, in der das Jugendzentrum nur als Rekrutierungsfeld für politische Gruppen fungierte; schließlich eine stark freizeitorientierte Konzeption, in der das UJZ seine Aufgaben in der Unterhaltung und Entspannung der Jugendlichen erfüllte. Aus der Auseinandersetzung zwischen diesen Positionen ging schließlich jene Konzeption hervor, die im UJZ bezeichnet wurde als: „Von der Freizeit in alle Lebensbereiche der Jugendlichen gehen“. Deutlich geworden war, daß im Freizeitbereich *allein* weder ein konsistenter sozialer Zusammenhang der Jugendlichen hergestellt noch eine dauerhafte Perspektive gefunden werden kann.

Geleitet von dieser Einsicht versuchte das UJZ Glocksee, den Freizeitrahmen der Jugendzentrumsbewegung zu sprengen. Verstärkt soll die Arbeit im Stadtteil verankert werden, trifft man inhaltliche Absprachen mit den anderen Jugendfreizeitheimen. Wichtigster Ansatzpunkt aber ist die *überbetriebliche Lehrwerkstatt*, die das UJZ einrichten will. Sie soll den Jugendlichen eine qualifizierte, von der Stadt, den Gewerkschaften und der Industrie- und Handelskammer anerkannte Ausbildungsalternative bieten, die sich an Prinzipien der polytechnischen Ausbildung orientiert und angesichts der aktuellen und künftigen Jugendarbeitslosigkeit eine besondere Bedeutung erhält. Das UJZ könnte auf diese Weise dazu beitragen, Deklassierungsprozessen von Arbeiterjugendlichen vorzubeugen und zugleich wenigstens in Ansätzen die Trennung von Freizeit und Ausbildung zu überwinden.

Seine Ausführungen über das Unabhängige Jugendzentrum Glocksee e. V. faßte der Referent ALFRED KÜSEL in folgenden *Thesen* zusammen:

„1. Der ‚Kampf ums Haus‘ und die Verwirklichung und Konkretisierung von Selbstverwaltung im SJZ sind Erfahrungen, die zur Aufhebung von Vereinzelung und individueller Handlungssohnmacht führen können.

2. Die Umsetzung dieser Erfahrungen in kontinuierliche, kollektive Lernprozesse erfolgt da, wo Jugendliche

- Entscheidungen diskutieren, wo sie sonst nur Anordnungen ausführen,
 - argumentieren, wo sie sonst nur hinnehmen,
 - ihre Interessen artikulieren und sich organisieren, wo sie sonst nie selbst handeln.
- Diese Lernprozesse implizieren auch veränderte Kommunikationsstrukturen.

3. SJZ haben in den meisten Fällen keine einheitliche Zielgruppe. Unterschiedliche Lebens- und Arbeitsbereiche bedingen unterschiedliche Verhaltens- und Aktionsformen.

4. Dabei ergibt sich auf dem Hintergrund unzureichender räumlicher, materieller und personeller Ausstattung ein Spannungsfeld, dessen Energie oftmals in inneren Konflikten aufgebraucht wird und so die Kontinuität von Lernprozessen gefährdet.

5. Im SJZ ist man täglich konfrontiert mit ‚Reproduktionserwartungen‘, die als Forderung nach Möglichkeiten der Ablenkung, des Vergessens und des Verdrängens der alltäglichen Zwänge auftreten.

6. Gelingt es, an diesen Erwartungen produktiv anzuknüpfen und über kollektive Gestaltungsprozesse unmittelbare solidarische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zeigt sich andererseits ein großes Bedürfnis nach nichtentfremdeter Arbeit.
7. Diese Erfahrung und die sich verschärfende Situation der Jugendarbeitslosigkeit führten als Konsequenz zur Entwicklung der Konzeption einer „Überbetrieblichen Lehr- und Ausbildungsstätte“ (vgl. deutsche jugend 11/75).
8. Dabei bilden eine breit angelegte Ausbildung und die bewußte Vorbereitung auf die Verhältnisse und Anforderungen des modernen Produktionsprozesses die Ausgangsbasis des gemeinsamen Lernprozesses.
9. Der angestrebte Lernprozeß ist auch immer ein gemeinsamer Leistungsprozeß, der die Jugendlichen durch ihre volle Beteiligung an Planung und inhaltlicher Gestaltung der Lehr- und Lernabschnitte zur Qualifikation motiviert.
10. Mit der Entwicklung praktischer Alternativen können JZ dazu beitragen, Deklassierung und drohende Kriminalisierung von Arbeiterjugendlichen zu verhindern und zugleich die gesellschaftliche Isolierung einer Freizeitinstitution zu durchbrechen.“²

3. Expertenstatements

Die Expertenstatements hatten die Aufgabe, auf der Grundlage und bezogen auf das in den Projektberichten vorgetragene Material zu allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Aussagen zu gelangen. Sie sollten mithin Ergänzung und Weiterführung der Praxisberichte sein.

3.1 WOLFGANG NAHRSTEDT (Bielefeld)

WOLFGANG NAHRSTEDT hatte der AG zwei Papiere zur Verfügung gestellt: „Selbstbestimmte Jugendzentren“ (vom 8. 3. 76) und ein ausführliches über „Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in Selbstverwalteten Jugendzentren“ (vom 15. 3. 76). Letzteres erläuterte der Referent in der Arbeitsgruppe; es soll im folgenden zusammenfassend referiert werden.

Unter *selbstverwalteten Jugendzentren* versteht NAHRSTEDT Freizeiteinrichtungen, in denen Jugendliche zwischen 12 und 22 Jahren zu bestimmten Öffnungszeiten freien Zutritt haben, über deren inhaltliche und organisatorische Gestaltung sie selbst bestimmen können und die seit 1968 von den Jugendlichen selbst initiiert und seit 1971 durchgesetzt wurden. Mit anderen offenen Jugendfreizeiteinrichtungen zusammen bilden sie ein eigenständiges Sozialisationsfeld (neben Familie, Schule und Betrieb). Nach den vorliegenden Untersuchungen (vgl. GOSCHLER 1975, S. 60) erfassen sie ca. 300 000 (das sind etwa 6%) der Jugendlichen zwischen 14 und 21 Jahren, also fast eben so viele wie die traditionellen Häuser der offenen Tür (vgl. GRAUER 1972, S. 116 u. ö.).

Hinsichtlich ihrer Altersstruktur – das Durchschnittsalter liegt bei ca. 16 Jahren (vgl. GOSCHLER 1975, S. 59) – ist die Jugendzentrumsbewegung (JZB) als *Jugendbewegung* anzusehen. Die Zusammensetzung nach sozialen Schichten ist etwa ausgeglichen; die

2 Die Berichte über selbstverwaltete Jugendzentren wurden ergänzt durch eine kurze Darstellung des SJZ Dudenhofen bei Frankfurt/M., dessen Vertreter in dieser AG mitarbeiteten.

männlichen Jugendlichen dominieren. Die JZB steht im Zusammenhang mit zwei Jugendbewegungen, die in Deutschland für die gesellschaftspolitische Entwicklung bedeutsam waren: der Jugendbewegung des Sturm und Drang in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und der Jugendbewegung um 1900.

Die JZB ist eine *gesellschaftspolitische Bewegung*. Sie entsteht inmitten der politischen Prozesse, die das Ende der Wiederaufbauphase der BRD kennzeichnen. Sie entwickelt sich in vier Etappen: Vorbereitung (1960–1967, Entstehung von Jugendclubs und Republikanischen Clubs), Entstehung der Idee und einzelner Initiativen (1968–1971), bundesweite Jugendzentrumsbewegung (1971–1974) und erste „Krise“ (1975–1976, im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Restauration). Ihre gesellschaftspolitische Bedeutung ist erheblich: Sie ist eines der weitestgehenden Beispiele für Selbstbestimmungsmodelle; sie hat die Aufklärungskonzeption des mündigen Menschen reaktiviert; sie hat neue Techniken der Durchsetzung demokratischer Ideen entwickelt und neue gesellschaftstheoretische Anstöße gegeben.

Wie die Jugendbewegungen des Sturm und Drang und der Jahrhundertwende ist die Jugendzentrumsbewegung eine *Freizeitbewegung*. Sie bezeichnet den Übergang der industriellen Leistungsgesellschaft in eine „nachindustrielle Freizeitgesellschaft“ (NAHRSTEDT 1974, 1975). Sie sucht und entwickelt neue Lösungen hinsichtlich einer gebrauchswertorientierten Bedürfnisbefriedigung und setzt neue Maßstäbe für Freizeitansprüche. Das selbstverwaltete Jugendzentrum ist das erste gesellschaftskritische Freizeitmodell.

Trotz ihres antipädagogischen Affekts ist die Jugendzentrumsbewegung eine *pädagogische Bewegung*. Durch neue Lernziele und neue Lernwege ist sie zu einer neuen Sozialisationsinstanz geworden. Sie hat Einfluß ausgeübt auf die pädagogischen Institutionen – etwa auf die Häuser der offenen Tür, auf die Ausbildung der Freizeitpädagogen und auf die pädagogische Theoriebildung. Die Jugendzentrumsbewegung impliziert eine *kritische Freizeitpädagogik*. Ihre neuen Lernziele sind auf die Freizeit als eigenständigen, aber nicht isolierten gesellschaftlichen Bereich gerichtet. Ihre Lernzielgestaltung ist ein dreistufiges Konzept der Emanzipation: individuelle, gruppen- und bereichsspezifische und schließlich gesellschaftspolitische Emanzipation (Abschaffung des Kapitalismus). Ihre Lerninhalte sind informelle Geselligkeit, selbstbestimmter Konsum, kritische Kultur, Kommunal- und Gesellschaftspolitik. Der offenen Freizeitsituation entsprechen auch die neuen Lern- und Lehrmethoden: informelle Treffs und die Inszenierung von „Lernlandschaften“ (NAHRSTEDT 1975, S. 103), einem vielfältigen, aufeinander abgestimmten Informationsinstrumentarium; das Informations- und Kommunikationsgeflecht von Arbeitsgruppen, Vollversammlung und Zentralrat (o. ä.), das an Transparenz, Dynamik und Demokratie herkömmlichen Strukturen von Jugendfreizeiteinrichtungen erheblich überlegen ist; schließlich „Übersicht“ und „Animation“ (vgl. FINGER u. a. 1975, NAHRSTEDT 1975, KIRCHGÄSSNER 1976), indirekte und nondirektive pädagogische Methoden der Kontrolle und Anregung, gleichzeitig neue Qualifikationen des Freizeitpädagogen.

Die Jugendzentrumsbewegung hat die Rolle des hauptamtlichen *Pädagogen demokratisiert*. Sie hat ihn vom Podest besonderer Autorität geholt und zu einem gleichberechtigten Berater gemacht. Sie hat ihm gleichberechtigte pädagogische „Laien“ an die Seite gestellt (vgl. oben den Bericht über das UJZ Glocksee) und hat als Arbeits- und Ausbildungsfeld für Praktikanten beachtliche und gerade die neuartigen Anforderungen berücksichtigende Ausbildungsleistungen erbracht.

Neben ihren pädagogischen und politischen Leistungen hat die Jugendzentrumsbewegung auch Schwächen; sie verdienen solidarische *Kritik* im Sinne hilfreicher Weiterent-

wicklung. So ist eine theoretisch hinreichende Konzeption der selbstverwalteten Jugendzentren erst in Ansätzen entwickelt. Die Aktivierung der Mehrheit der Besucher, die Vermittlung von Zielen und Erfahrungen an die Nachwachsenden, die Herausbildung positiver Traditionen sind weitgehend noch ungelöste Probleme. Die Rechtskonstruktionen der SJZ sind vielfach aus Unerfahrenheit schwach oder unhaltbar. Schließlich stellen Vandalismus und die Konfrontation mit Randgruppen erhebliche Belastungen für die Entwicklung der Jugendzentren dar.

NHRSTEDT ließ seine Überlegungen in folgende *Konsequenzen* einmünden: JZ-Initiativen sollen als Träger von selbstverwalteten Jugendzentren anerkannt und wie andere „freie“ Träger gefördert werden. Initiativen und selbstverwaltete Jugendzentren sind aktiv zu unterstützen in ihren Bemühungen um Strategiebildung, in der Weiterbildung ihrer Aktiven, in der Gewährung hauptamtlicher pädagogischer Berater, in der materiellen Ausstattung (die die Häuser der offenen Tür nicht unterschreiten darf) sowie in Forschung und Theoriebildung.

3.2 MANFRED LIEBEL (*Berlin*)

In seinem *Thesenpapier* (vgl. LESSING/LIEBEL 1975), das hier nur in seinen Hauptgesichtspunkten wiedergegeben werden soll, hatte MANFRED LIEBEL die Jugendzentrumsbewegung als Bedürfnis nach einer praktischen Neudefinition gesellschaftlicher Verkehrsformen bestimmt. Ihre Gefahren sieht er in der inhaltslosen Fixierung der Jugendlichen auf die Form des Jugendzentrums, die in der Regel in Rat- und Perspektivlosigkeit mündet. Die Chancen des SJZ dagegen bestehen für LIEBEL in der Möglichkeit, von den Jugendlichen für partielle Lösungen ihrer Probleme und für die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen praktisch genutzt zu werden. Form und Inhalt sich dabei abspielender Kommunikation und Interaktion sind durch die materiellen, klassenspezifischen Lebensverhältnisse, Lebensgeschichten und -perspektiven der Jugendlichen geprägt³.

Über das Thesenpapier hinaus machte LIEBEL einige kritische Anmerkungen zu den Ausführungen W. NHRSTEDTS: So sei die Darstellung der Jugendzentrumsbewegung als pädagogische Bewegung eine problematische Stilisierung. Wie in jeder politischen Bewegung gebe es natürlich auch in ihr Lernvorgänge. Welches Interesse aber habe die Pädagogik bisher an der JZB entwickelt? Jedenfalls wurde diese nicht durch die professionellen Pädagogen und Erziehungswissenschaftler initiiert, meist nur durch eine Minderheit von ihnen unterstützt und vielfach sogar nur gegen ihre Gleichgültigkeit oder Vorbehalte eingerichtet und weiterentwickelt. Was also hat die Jugendzentrumsbewegung bisher von der Pädagogik gehabt? Sicher habe aber die Jugendzentrumsbewegung dazu beigetragen, den traditionellen und konservativen Begriff vom professionellen Pädagogen und seinen Qualifikationen problematisch werden zu lassen.

Schwierigkeiten bereite auch das Verständnis der Jugendzentrumsbewegung als Freizeitbewegung. Wenn sie von der Freizeit ausgehe, liege hier doch nicht notwendig ihre größte Bedeutung. Die stabilsten und perspektivreichsten Jugendzentren zeichneten sich gerade durch mannigfaltige Versuche aus, die kompensatorische Abtrennung der Freizeit von den anderen Lebensbereichen zu überwinden (vgl. dazu oben den Bericht über das UJZ Glocksee). Der Begriff der „nachindustriellen Freizeitgesellschaft“ habe bisher nicht

3 LIEBELS Ausführungen zur Rolle hauptamtlicher Pädagogen in SJZ und zu den Aufgaben von Wissenschaftlern gingen unmittelbar in die Diskussion ein; vgl. dazu unten Punkt 4.

plausibel expliziert und begründet werden können; er sei mißverständlich und wohl auch sehr ideologisch.

Schließlich eliminiere die Charakterisierung der Jugendzentrumsbewegung als Jugendbewegung wesentliche Dimensionen des Problems. Die von NAHRSTEDT als Vorläufer aufgeführten Jugendbewegungen hätten einen zu verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Stellenwert, als daß sie gemeinsam unter den Begriff Jugendfreizeitbewegung subsumiert werden könnten. Andere für die Jugendzentrumsbewegung wichtige historische Traditionen, etwa die der Arbeiterbewegung, seien auf diese Weise unberücksichtigt geblieben. Der unspezifische Jugend-Begriff verstelle geradezu den Zugang zum Verständnis der zahlreichen strukturellen Probleme, Konflikte und Möglichkeiten, die sich aus den klassenspezifischen Erfahrungen, Interessen, Artikulations- und Aktivitätsformen und ihrem Zusammentreffen im Jugendzentrum ergeben. Weder zur Konfliktanalyse noch zur Erarbeitung von Konfliktlösungen sei diese Begrifflichkeit daher tauglich.

4. Diskussion

Im Verlauf der Arbeit bezog sich die Diskussion auf die Projektdarstellungen und die Expertenstatements. Gegen Ende konzentrierte sie sich auf zwei Problembereiche, denen die Teilnehmer besonderes Interesse entgegenbrachten: die Rolle der professionellen Pädagogen im SJZ und die Rolle des Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftlers im Zusammenhang der Jugendzentrumsbewegung. Dabei konnten angesichts des Zeitmangels eine Reihe von Gesichtspunkten nur berührt, nicht aber abgeklärt werden.

4.1 Die Rolle der professionellen Pädagogen in selbstverwalteten Jugendzentren

Auch in selbstverwalteten Jugendzentren sind die Lebenslage und die Interessen der Jugendlichen und der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter nicht identisch. Die pädagogische Arbeit an der Freizeit, der Reproduktion der Arbeitskraft der Jugendlichen ist für den Pädagogen Mittel seiner eigenen Reproduktion. Er verausgabt seine Arbeitskraft in der Wiederherstellung der Arbeitskraft anderer.

Der Pädagoge hat einen gewissen Spielraum, wie er seine Arbeit ausführt; hier kann er den Interessen der Jugendlichen mehr oder auch weniger entgegen kommen. In diesem Zusammenhang sind die Anstellungsmodalitäten von Bedeutung: Ob er in einem SJZ direkt von der Vollversammlung oder von einem Trägerverein oder von der Jugendbehörde angestellt wird, hat Konsequenzen im Hinblick darauf, wer ihn kontrolliert, wem er verantwortlich und rechenschaftspflichtig ist. Nicht zufällig ist die Anstellung der Hauptamtlichen einer der häufigsten Streitpunkte zwischen JZ-Initiativen und Verwaltung gewesen.

Von Bedeutung ist auch, wann der Pädagoge in den Prozeß eines SJZ einsteigt, ob er die externen und internen Gründungskonflikte miterlebt und sich in ihnen engagiert hat, oder ob er zum Zeitpunkt eines Aufschwungs oder einer Krise seinen Arbeitsplatz unter entsprechenden Perspektiven antritt.

Fast alle Jugendlichen, die in SJZ kommen, haben in anderen Bereichen bereits Erfahrungen mit professionellen Pädagogen gesammelt. Offenbar deshalb haben sie zunächst keinen Anlaß, dem Pädagogen im SJZ mit größerem Vertrauen zu begegnen.

Womit hat er es verdient? Bemüht er sich, zu den Jugendlichen eine Beziehung herzustellen, die das Mißtrauen abbauen und eine Korrektur der bisherigen Erfahrung bewirken könnte, begibt er sich in der Regel in neue Konflikte – mit der Verwaltung. Der Orientierungskonflikt des professionellen Pädagogen zwischen den Erwartungen der Jugendlichen und denen der Verwaltung, die ihn in der Regel bezahlt und auch entlassen kann, dürfte in selbstverwalteten Jugendzentren eher noch schärfer sein als in sonstigen pädagogischen Einrichtungen. Noch eindeutiger als dort ist der Pädagoge hier, wo kein Zwang als pädagogische Autorität zur Hilfe geholt werden kann, auf ein stabiles Vertrauen der Jugendlichen angewiesen. Und er erhält dieses Vertrauen nur in dem Maß, in dem die Jugendlichen praktisch erfahren haben – und sie erproben dies in der Regel sehr gründlich – ob er sich auf sie einläßt, sich in Konflikten für sie einsetzt – auch mit dem Risiko, dabei selbst Nachteile zu erleiden.

Wie also kann ein hauptamtlicher Pädagoge im Interesse der Jugendlichen in einem selbstverwalteten Jugendzentrum arbeiten? Indem er sie in keiner Weise funktionalisiert; indem er sich gemeinsam mit den Jugendlichen für Ziele einsetzt, die sich aus der gesellschaftlichen Lage und den Erfahrungen der Jugendlichen ergeben; indem er Voraussetzungen für selbstorganisierte Lernprozesse schaffen hilft; indem er seine Kenntnisse und Erfahrungen den Jugendlichen zur Verfügung stellt; indem er vermeidet, Informationen, Funktionen und Aktivitäten an sich zu ziehen und zu monopolisieren, und indem er darauf verzichtet, nach anderen Maßstäben beurteilt werden zu wollen und sich damit in Distanz und Unverbindlichkeit zu flüchten.

4.2 Die Rolle der Wissenschaftler in der Jugendzentrumsbewegung

Als problematisch erschien den Teilnehmern der AG die Rolle des „neutralen Beobachters“, der aus der Distanz und mit methodischem Aufwand überprüft, wie weit die Realität seinen Vorstellungen (Kategorien, Kriterien) entspricht. In der Regel verfehlt er seinen Gegenstand schon deshalb, weil er seiner Entwicklung und Dynamik kaum gerecht werden kann. Seine Ergebnisse sind immer von gestern. Den Jugendlichen bleiben Ziel und Zweck seines Unternehmens dunkel. Wozu macht er das? Wer bezahlt ihn dafür? Wer hat etwas davon? Was haben sie davon? Die pseudokritische Haltung, mit der solche Umfragen ans Tageslicht bringen, in welchen Punkten und wie sehr SJZ hinter ihren selbstgesetzten Ansprüchen zurück bleiben, kehrt sich gegen sie, wenn solche Ergebnisse von den Jugendbehörden begierig aufgegriffen und zur Legitimation ihrer Schritte gegen die Jugendzentren herangezogen werden. Diese Wissenschaftler sind naiv gegenüber der politischen Verwertung ihrer Ergebnisse. Sie haben den selbstverwalteten Jugendzentren selten genutzt, oft geschadet.

Nicht weniger zweifelhaft ist der Wissenschaftler in der Rolle des „selbsternannten Besserwissers“, des Überpädagogen, der glaubt, den im SJZ Tätigen die Konflikte und Probleme transparent machen und sie mit taktischen Ratschlägen unterstützen zu müssen, und der die fertige Konzeption immer schon in der Tasche hat.

Demgegenüber lassen sich eine Reihe von positiven Aufgaben für Wissenschaftler benennen, deren Wahrnehmung für die Entwicklung der selbstverwalteten Jugendzentren hilfreich sein kann. Der Wissenschaftler kann zunächst dazu beitragen, daß die Erfahrungen im Aufbau eines SJZ umfassend dokumentiert und nach allen Seiten ausgewertet werden; daß also nicht nur Erfolge gefeiert, sondern daß auch Konflikte, Fehler und Niederlagen nicht verdrängt, vielmehr zur Sprache gebracht und analysiert und

daß praktische Konsequenzen aus ihnen gezogen werden. Auf diese Weise kann die Selbstreflexion im SJZ Kontinuität annehmen, können sowohl das einzelne Jugendzentrum wie auch die Jugendzentrumsbewegung gemeinsame Traditionen ausbilden und eine allen bewußte und bedeutsame Geschichte entwickeln.

Zum anderen kann der Wissenschaftler Forschung im Auftrag des Jugendzentrums betreiben. Er kann Hilfestellung leisten bei der Untersuchung eines Stadtteils, der Bevölkerungsstruktur, vorrangiger Probleme etc. Vor allem kann er als pädagogischer oder juristischer Fachgutachter dem SJZ Entscheidungs- und Legitimationshilfen geben. Dabei zeigt die Erfahrung, daß unernste und oberflächliche Gefälligkeitsgutachten, die das Gute loben und die Probleme ignorieren, ihren Zweck verfehlen. Voraussetzung für eine solche Forschung ist eine gewisse Integration des Wissenschaftlers in das Geschehen im SJZ, die die notwendige Rückkoppelung seiner Arbeit sicherstellt, gleichzeitig aber auch neue Rollenkonflikte – zwischen Handeln und Forschen – mit sich bringen kann.

Eine wichtige Aufgabe ist die Analyse der Behördenstrategien. Dies ist bisher kaum bzw. nur auf der Ebene von ad-hoc-Analysen betrieben worden. Notwendig wären dagegen langfristige und systematische Untersuchungen, die die Bedingungen des bürokratischen Handelns und die Möglichkeiten positiver Einflußnahme zu ermitteln hätten. Als Bürokratieforschung wäre dies zugleich konkrete Herrschaftskritik.

Soweit die Wissenschaftler in der Ausbildung arbeiten, können sie dazu beitragen, die Ausbildungsfunktion der Jugendzentren zu stärken. Wie oben angedeutet, lassen die selbstverwalteten Jugendzentren eine Reihe herkömmlicher Standards professioneller Jugendpflege obsolet werden und stellen neue Anforderungen an die in diesem Bereich hauptamtlich Tätigen. Studierenden diese Erfahrungen zu ermöglichen, die dabei aufgetretenen Probleme und Konflikte zum Gegenstand systematischer Untersuchung zu machen, wäre eine wesentliche und praxisgerechte Innovation im Rahmen pädagogischer Ausbildung.

5. Erklärung der Arbeitsgruppe

Ogbleich die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichte, die in der Arbeitsgruppe angeschnittenen Fragen so umfangreich zu diskutieren, wie es der Gegenstand gefordert hätte, waren sich die Teilnehmer einig, die Arbeit nicht ohne eine öffentliche Erklärung abzuschließen, die den besonderen Charakter und die Leistungen der selbstverwalteten Jugendzentren hervorheben und vor allem dazu beitragen sollte, die Jugendbehörden zu einem Verzicht auf repressive Maßnahmen gegenüber SJZ zu bewegen und auf ein angemessenes Verständnis der Jugendlichen, ihrer Probleme und ihrer Lösungsversuche zu verpflichten.

Folgende Erklärung wurde von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe einstimmig verabschiedet⁴:

„Die Arbeitsgruppe 15 des 5. Kongresses der DGfE vom 29. – 31. 3. 1976 in Duisburg hat sich mit dem Thema ‚Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren‘ beschäftigt. Sie hat sich auf der Basis einschlägiger Projektberichte

⁴ Die Erklärung wurde auf der Pressekonferenz des Kongresses der DGfE den anwesenden Pressevertretern übergeben und anschließend mit der Bitte um Veröffentlichung an die einschlägigen Fachzeitschriften verschickt.

und theoretischer Reflexionen und unter Berücksichtigung des übergeordneten Kongreßthemas ‚Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern‘ insbesondere mit dem Einfluß institutionell-administrativer Bedingungen auf das innere Geschehen der Jugendzentren auseinandergesetzt. Dabei ist sie auf das stark veränderte Klima gestoßen, in dem sich seit einiger Zeit die Verhandlungen und Auseinandersetzungen zwischen Jugendzentren oder Initiativgruppen und der zuständigen Kommunalverwaltung abspielen. Reagierten vormals die Behörden – aufs Ganze gesehen – eher vorsichtig, auch unsicher, in vielen Fällen aber doch bereit, den artikulierten Bedürfnissen der Jugendlichen nach einer weder kommerziell noch pädagogisch verwalteten Freizeit durch entsprechende Einrichtungen Rechnung zu tragen, sind neuerdings immer häufiger Reaktionsformen zu beobachten, die den Interessen der Jugendlichen durchaus entgegengesetzt sind: Initiativen für neue Zentren werden im Keim erstickt, bestehende Jugendzentren durch restriktive Satzungen, Hausordnungen, Förderungsentzug, Kontrolle der pädagogischen Mitarbeiter und durch Unterlaufen wesentlicher Merkmale der Selbstverwaltung an den Rand ihrer Existenz gebracht oder sogar gewaltsam geschlossen. Repressive Maßnahmen dieser Art sind unseres Erachtens ein ungeeignetes Mittel der Auseinandersetzung mit Jugendzentren. Die selbstverwalteten Jugendzentren stellen eine institutionelle Alternative dar, in der wir die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen besser berücksichtigt sehen als in irgendeiner traditionellen Freizeiteinrichtung für Jugendliche. Sie sind ein neues Lernfeld, das nicht von Pädagogen, sondern von der Jugend selbst ins Leben gerufen und entwickelt wurde, und in dem neue Ansätze und Möglichkeiten von Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, selbständiger Interessenvertretung enthalten sind. Die oben genannten Maßnahmen der Behörden fördern diese Möglichkeiten nicht nur nicht, sie behindern und unterdrücken sie. Diese Maßnahmen erscheinen um so problematischer, als sie einhergehen mit nicht zu übersehenden Verschlechterungen der Lage der Jugendlichen im Bereich der Bildung, der Ausbildung und der Arbeitswelt. Angesichts dieser krisenhaften Entwicklung erscheinen uns Jugendzentren heute nötiger denn je – auch wenn die Form und die Intensität der Interessenvertretung, die ihnen eigen ist, manchem unbequem erscheinen mögen. Aus den genannten Gründen fordern die Mitglieder der Arbeitsgruppe 15 die zuständigen Verwaltungen auf, sich um ein angemessenes Verständnis der Lage und Probleme der Jugendlichen zu bemühen, auf repressive Maßnahmen gegenüber selbstverwalteten Jugendzentren zu verzichten, neue Initiativen aufzugreifen und zu unterstützen und Projekte zu fördern, in denen eine Weiterentwicklung des aktuellen Stands der Jugendzentren erkennbar wird.

Die Vertreter der Presse bitten wir insbesondere, sich über die Entwicklung der Jugendzentren möglichst ‚vor Ort‘ zu informieren, darüber angemessen zu berichten und dadurch den Jugendzentren die erforderliche Unterstützung zuteilwerden zu lassen.“

6. Literatur

- AUTORENKOLLEKTIV TÜBINGEN: Perspektiven und Konflikte beim Aufbau eines Jugendzentrums in Selbstverwaltung. In: deutsche jugend 3/1975 und 4/1975.
- BUND DEUTSCHER PFADFINDER (Hrsg.): Jugendzentren. Frankfurt/M. 1973 (= Materialien zur Theorie und Praxis demokratischer Jugendarbeit, Heft 2/3).
- Ders. (Hrsg.): Politik in Jugendzentren. Frankfurt/M. 1974 (= Materialien... Heft 12).
- DAMM, D.: Möglichkeiten emanzipatorischer Bildungsarbeit in Jugendzentren. In: ders.: Politische Jugendarbeit. München 1975, S. 173–231 (zuerst in: deutsche jugend 6/1973 und 2/1975).

- FIEGE, J.: Anpassung oder Rebellion? Tendenzen in der Jugendzentrumsbewegung. In: päd. extra 22, 1974, S. 9–20.
- FINGER, K. u. a.: Animation im Urlaub. Starnberg 1975.
- GOSCHLER, W.: Selbstverwaltete Jugendzentren in Schleswig-Holstein. Eine Untersuchung über neue Möglichkeiten selbstbestimmter Freizeit, masch. Ms. Kiel 1975 (Diplomarbeit an der PH Kiel).
- Ders.: Die Illusion der Unabhängigkeit – Selbstverwaltete Jugendzentren. In: deutsche jugend 12/1975.
- GRAUER, G.: Jugendfreizeitheime in der Krise. Weinheim 1973.
- Jugendzentren. In: Erziehung und Klassenkampf 10/11, 1973.
- KIRCHGÄSSNER, H.: Animation und Bildung. In: deutsche jugend 2/1976.
- KRAMER, P.: Freizeit und Reproduktion der Arbeitskraft. Köln 1975.
- LESSING, H./LIEBEL, M.: Jugendzentren. In: H. SPEICHERT (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek 1975, S. 189 ff.
- LIEBEL, M.: Aufgaben und Probleme sozialistischer Pädagogen in selbstverwalteten Jugendzentren. In: H. LESSING und M. LIEBEL: Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. München 1974, S. 241 ff.
- MARZAHN, Chr. u. a.: Konflikt im Jugendhaus. Reinbek 1975.
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft, 2 Bde. Neuwied 1974.
- Ders.: Freizeitberatung. Animation zur Emanzipation? Göttingen 1975.
- PETER, H.: Unabhängige Jugendzentren in Deutschland – Versuch einer solidarischen Kritik. In: Neue Praxis 1/1976.
- REMMEL, E.: Jour fix für Unorganisierte – Jugendinitiativen außerhalb der Jugendverbände. In: deutsche jugend 11/1972.
- SCHRETZMEIER, W.: Initiativgruppen für Jugendzentren. In: deutsche jugend 11/1974.

Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem*

Der folgende Beitrag zum Thema „Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem“ orientiert sich an dem Verlauf und den Ergebnissen der Duisburger Arbeitsgruppe. Die Intentionen dieser Arbeitsgruppe lassen sich allgemein folgendermaßen charakterisieren:

- Zum einen ging es darum, den Erkenntnisstand der Berufspädagogik und anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen, welche sich mit dem Problemkreis „Jugendliche ohne Ausbildungschancen“ befassen, vorzutragen, zu diskutieren und einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen.
- Zum andern sollten Konsequenzen theoretischer – die Forschung betreffend – und praktischer Art (institutionelle und konkret pädagogische Maßnahmen) erarbeitet werden, die sich aus den vorgestellten Forschungsansätzen ergaben bzw. ergeben könnten.

Entsprechend dem Vorgehen in der Arbeitsgruppe sollen in diesem Bericht zunächst die von unterschiedlichen Positionen aus angestrebte wissenschaftliche Erfassung und Klärung des Problems und die daraus ableitbaren Überlegungen und Maßnahmen am Beispiel von drei abgeschlossenen, (als eigenständige Veröffentlichungen vorgesehenen) empirischen Forschungsvorhaben referiert werden; anschließend soll versucht werden, unter Berücksichtigung der Ansätze, Ergebnisse und Aussagekraft dieser drei Untersuchungen, allgemeine theoretische und praktische Folgerungen zu erarbeiten.

1. Drei Forschungsvorhaben zum AG-Thema

1.1. „Berufsgrundschuljahr für Jungarbeiter. Modellversuch an Kölner Berufsschulen“ (Referent: KARLWILHELM STRATMANN)

Das Projekt reicht bis in das Schuljahr 1966/67 zurück. Als in der Rezession der sechziger Jahre immer mehr Sonderschüler und Jugendliche ohne Hauptschulabschluß keinen Ausbildungsplatz fanden, versuchten die beiden Kölner Berufsschulen für Jungarbeiter (GB V und GB II) mittels Sonderformen beruflicher Vollzeitschulen (man nannte sie damals „Berufsgrundschulen“) das schulische Qualifikationsdefizit dieser Schüler zu

* Arbeitsgruppenleiter: DIETER JUNGK

Protokollant: KARL-HEINZ SAHMEL

Referenten: ANGELIKA BURGER, KLAUS SCHWEIKERT, GERLINDE SEIDENSPINNER und KARLWILHELM STRATMANN.

mindern. An der GB V wurde – ausgehend von einer schuleigenen Untersuchung der Tätigkeitsfelder der Schülerinnen – ein „Berufsgrundschuljahr gewerblich-technischer Fachrichtung“ eingerichtet, das dann aber schon bald als „Berufsfeld Gestaltung“ präzisiert wurde, wobei dies nach Erlaß der Anrechnungsverordnung (4. 7. 72) in den Berufsfeldern „Druck und Papier“, „Textil und Bekleidung“ seine letzte Konkretisierung erfuhr. Das zusätzlich aufgenommene Berufsfeld „Farb- und Raumgestaltung“ paßt sich hier ein. – An der GB II übernahm man von der Jungarbeiterberufsschule die „Berufsfelder“ Ernährung, Holz, Maschinentechnik, KFZ-Technik, Elektrotechnik und bot diese „Felder“ im Sinne eines „Rotationsprinzips“ an.

Mit zunehmender Klärung der Berufsgrundbildungs-Diskussion ergab sich, daß die genannten Klassen nicht als BGS bezeichnet werden konnten, sondern als Berufsvorbereitungsjahr einzustufen waren. Während die GB II sich bis zum Schuljahr 1974/75 auf die BVJ-Klassen beschränkte, baute die GB V schon ab 1972 BGS-Klassen für die genannten Berufsfelder auf, womit das Modell dort als zweijähriges, gestuftes gelten sollte.

Die wissenschaftliche Begleitung fand dieses Konzept im Frühjahr 1974 ausformuliert vor und hat an ihm nichts geändert. Ihre Arbeit bezog sich primär auf eine Analyse der Population beider Schulen (insgesamt seit 1969 $n = 1827$ Schüler) und auf die Untersuchung von Karriereverläufen. Dabei ergab sich folgendes Bild:

An der GB V (Modellbeginn 1969) sind 1149, an der GB II (Modellbeginn 1970) 678 Schüler in den Versuchsklassen erfaßt. Während die GB V die Aufnahme nach der Reihenfolge der Anmeldung vornimmt, erfolgt an der GB II ein zusätzlicher schulbezogener Test, der auch bei der Zuweisung zu den „Berufsfeldern“ zu Rate gezogen wird. Die Verteilung auf die V- und G-Klassen verhält sich insgesamt wie 1391:436 (davon 360 an der GB V). Der geringe Anteil an G-Schülern verweist auf den scharfen Ausleseprozeß am Übergang von V nach G. Seine Schärfe wird vor allem durch die geringe Aufsteigerquote von nur 32 Schülern (= 1,7%) sichtbar. (Die übrigen G-Schüler werden durch die „Seitentür“ oberhalb der V-Klassen in die G-Klassen aufgenommen, um diese Klassen lebensfähig zu halten.) Angesichts der faktischen Bindung der Aufnahme in die G-Klassen an den Hauptschulabschluß ist deutlich, daß die Sonderschüler in diesem Modell – bei aller aner kennenswerten Förderung, die ihnen sonst zuteil wird – keine Chance haben, das BGJ zu erreichen. An diesem Faktum aber dürfte der Versuch seinen Modellcharakter einbüßen.

Um zu abgesicherten Aussagen im Sinne des Modell-Titels „Berufsgrundschuljahr für Jungarbeiter“ zu kommen, wurde die Schichtzugehörigkeit der Population zu erfassen versucht. Bei Beachtung der erheblichen Erhebungs- (sehr ungenaue Eintragung in den Schülerakten) und Zuordnungsprobleme ergab sich folgende Verteilung: UU = 15,9%; OU = 25,8%; UM = 22,5%; MM = 4,4%; OM = 1,7%; nicht zuordbar = 29,6%. Sie läßt zwei Aussagen zu: a) es handelt sich um eine erstaunlich jungarbeitertypische Population; b) es dürfte das Bild zu überprüfen sein, daß Unterschichteltern die Bereitschaft fehle, Opfer für die Förderung ihrer Kinder auf sich zu nehmen. Immerhin kommen 46% der erfassten V-Schüler aus der Sonderschule, und von den 49% Hauptschülern der V-Klassen haben die meisten beim Modell-Eintritt keinen Hauptschulabschluß. (Es erwerben ihn modellintern nur rd. 15%).

Am aufwendigsten war die Überprüfung der Leitwirkung des BGS für die Berufswahl der Schüler. Bei Überprüfung der Lehrlingskarteien für das Kölner Handwerk und die IHK ermittelten wir 385 Auszubildende (also weniger, als das Modell der G-Schüler hat!). Die Durchsicht ergab, daß die Leitwirkung zwar nicht zu übersehen ist, daß sie aber weit schwächer ist, als in der Berufsgrundbildungsdiskussion oft angenommen wird. Von den

385 Auszubildenden ist nur bei 39 angegeben, daß der BGS Besuch auf die Lehrzeit angerechnet wird.

Fazit: Das Modell erweist sich nach unserer Einschätzung primär als ein Raum weiterer Förderung von in ihrer Schulbildung benachteiligten Jugendlichen. Das ist wichtig und in jedem einzelnen Fall unerlässlich. Aber dies ist ein anderes Feld, als es Berufspädagogen im bisherigen Verständnis zu besorgen haben.

1.2. „Zur Bildungssituation von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag“ (Referent: KLAUS SCHWEIKERT)

Die zentrale Frage dieses Projekts des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung ergibt sich aus der Zielvorstellung des Bildungsgesamtplans, den Anteil der Jungarbeiter bis 1985 auf 2-3% der Gesamtschülerzahl des Sekundarbereichs II zu senken (1970: 9%).

Die Zielvorgabe ist vom BGPL nicht weiter problematisiert worden. Wie sie zustandegekommen ist, bleibt unklar. Umfassende Analysen über die Hintergründe des Problems und über Realisierungsmöglichkeiten der Zielvorgabe haben bei deren Formulierung gefehlt.

Die *Fragestellungen* des Projekts ergaben sich konsequent aus diesem Manko:

1. Ist die Berufslosigkeit ein individuelles Schicksal oder Auswirkung des gesellschaftlichen Systems? Oder pointierter: Welche Persönlichkeitsmerkmale in Verbindung mit welchen Eigenheiten des Gesellschafts- und Wirtschaftssystems erzeugen eine Bildungskonstellation, aus der heraus der Verzicht auf qualifizierte Berufsausbildung erklärt werden kann?
2. Welches sind die Auswirkungen dieses Verzichts: individuell und gesellschaftlich?
3. Stegt das deklarierte Interesse der Bildungspolitik nach beruflicher Qualifizierung in Einklang mit den Auswirkungen der wirtschaftlichen Entwicklung?
4. Auf welche individuellen Hemmnisse trifft dieses öffentliche Interesse. Sind diese individuellen Hemmnisse zu beseitigen? Insbesondere: Kann das bei der Gruppe der Jungarbeiter zu erwartende Sozialisationsdefizit noch korrigiert werden?
5. Welche Möglichkeiten stehen hierfür zur Verfügung? Besonders: Kann das bestehende duale System hier einen Beitrag leisten? Welches Zusammenspiel welcher Lernorte und didaktischen Konzepte kann hier hilfreich sein?
6. Welche Vorurteile behindern die Entwicklung hilfreicher Maßnahmen. Insbesondere: Welche Vorstellungen über „den“ Jungarbeiter müssen korrigiert werden?
7. Welche Hindernisse liegen im Gesellschaftssystem. Besonders: Bildungssystem, Vermittlungs- und Beratungswesen, Förderungssystem.
8. Was geschieht, wenn nichts geschieht?

Das Projekt gliedert sich in einen analytischen, einen konzeptionellen und einen Modellversuchsteil. Die *Ergebnisse* dieses Projekts, das sich in fortgeschrittenem Stadium befindet, sind zum Teil publiziert (siehe insbesondere: „Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen“ und „Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft“. Bände 28 und 30 der BBF-Schriften zur Berufsbildungsforschung.) Weitere Ergebnisse werden demnächst veröffentlicht, insbesondere eine Erhebung über die Förderungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und eine Materialiensammlung über

in der Bundesrepublik laufende, auf Einzelinitiative zurückgehende Qualifikationsmaßnahmen.

Die folgenden Thesen wurden zum Teil durch Daten aus den hier angegebenen Quellen erhärtet, zum Teil stützen sie sich auf eine Vorabauswertung einer im Auftrag des BBF laufenden bundesweiten, repräsentativen Erhebung an ca. 1500 Jungarbeitern und ca. 500 Auszubildenden als Kontrollgruppe. Diese Erhebung soll vor allem gesicherte soziale, ökonomische und Persönlichkeitsdaten für die untersuchten Gruppen erbringen.

1. These: Die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag sind nicht gleichzusetzen mit Lernbehinderten. Sie sind in erster Linie sozial benachteiligt.
2. These: „Den“ Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag gibt es nicht. Die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag setzen sich aus einer Vielzahl von Gruppen zusammen.
3. These: Die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag gehören zu den gesellschaftlichen Randgruppen.
4. These: Das „Elternhaus“ ist wesentlicher Faktor des Verzichts auf Berufsausbildung. Von hier sind kaum Hilfestellungen bei der Lösung des Problems zu erwarten.
5. These: Berufsausbildung lohnt sich zwar, dies ist für den Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag aber schwer einsichtig.
6. These: Möglicher Ausweg – die Externenprüfung.
7. These: Wenn nichts geschieht, ist mit einem schnellen Anstieg des Anteils der Jungarbeiter von 15% auf 20-22% zu rechnen. Der Anteil der normal qualifizierten Jugendlichen wird steigen.

1.3. „Jugendarbeitslosigkeit“ (Referenten: ANGELIKA BURGER und GERLINDE SEIDENSPINNER)

Die *zentrale Frage* der Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts lautet: Wie setzen sich Jugendliche, die unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedroht oder bereits arbeitslos sind, mit ihrer Situation auseinander; welche Konflikte und Probleme sind für sie damit verbunden zu einem Zeitpunkt, da sie eine berufliche Perspektive und Identität finden müßten. Es interessierte nicht nur die aktuelle Situation der Arbeitslosigkeit, so wie sie offiziell vom Arbeitsamt definiert wird, sondern auch versteckte Arbeitslosigkeit, das Problem der Umsteiger und die Angst vor Arbeitslosigkeit.

Die Befragten sind hauptsächlich berufsschulpflichtige Jugendliche. Das Schwergewicht dieser Altersgruppe entstand einmal, weil die Jugendlichen nur über Berufsschulen und Freizeitheime in Gesprächen zu erfassen waren; zum anderen aber darum, weil diese Untersuchung darauf angelegt ist, die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf die Lebensperspektive vor allem jener Jugendlichen aufzudecken, die noch keine festen Berufsvorstellungen und -erfahrungen haben. Probleme arbeitsloser Jugendlicher mit abgeschlossener Lehre oder von Realschulabgängern sind im Rahmen der Untersuchung nicht behandelt worden.

Die Untersuchung erfaßte 315 Jugendliche in Gruppendiskussionen und/oder Einzelgesprächen und wurde im Zeitraum Juni/Juli 1975 durchgeführt. Dabei gab es zwei räumliche Schwerpunkte: Zwei Städte in Nordrhein-Westfalen – eine davon im Ruhrgebiet – mit überdurchschnittlicher Jugendarbeitslosigkeit und eine Stadt in Bayern, die im Gegensatz zu jenen stark industrialisierten Regionen durch handwerklich-mittelständische Wirtschaftsstruktur in einem ländlichen Umfeld geprägt ist.

Zur Methode der Studie ist zu sagen, daß sie explorativen Charakter hat, und daß zugunsten der Erfassung qualitativer Ergebnisse auf Repräsentativität verzichtet wurde. Eine Repräsentativerhebung, die notgedrungen mit weitgehend standardisierten Verfahren arbeiten muß, scheint eine dem Problem nicht angemessene Vorgehensweise zu sein, weil nur die Intensivmethoden mit notwendig kleinen Grundgesamtheiten es ermöglicht, Einstellungen und Meinungen herauszuarbeiten und zu erhalten, auch wenn sie nicht in einen vorgegebenen standardisierten Interpretationsraster passen.

Die Lebenssituation der Jugendlichen wird durch verschiedene Lebensbereiche bestimmt, die in Beziehung zueinander stehen. Um diese unterschiedlichen Bereiche in ihrer Qualität zu erfassen, wurde für die Befragung Kategorien gebildet; neben Fragen, die unmittelbar mit Arbeitslosigkeit in Zusammenhang stehen (die Kategorien Berufswahl, Arbeitserfahrung, Lebensperspektive), waren Fragen zum sozialen Hintergrund und zur Lebensgeschichte des Jugendlichen, zur Freizeit und zum Freundeskreis, zu Schulerfahrungen und zum Elternhaus von Wichtigkeit. Nach diesen Kategorien wurden die Gruppendiskussionen und Einzelgespräche geführt und ausgewertet. Dabei wurde versucht, die Situation der Jugendlichen als Ganzes zu erfassen und sich aus den verschiedenen Lebensbereichen und deren Zusammenhänge ein Bild zu machen.

Ergebnisse der Untersuchung:

- Das mit „Jugendarbeitslosigkeit“ bezeichnete Phänomen hat viele Gesichter (versteckte – offene Arbeitslosigkeit, „Umsteiger“, Zwang zur Anpassung u. a.);
- Selbsteinschätzung jugendlicher Arbeitsloser und öffentliche Beurteilung sind von persönlicher Schuldzuweisung und Glauben an das eigene Versagen bestimmt;
- Jugendliche Arbeitslose stellen eine sehr heterogene Gruppe dar: Startposition, sozialer Lebenskontext, Berufs- und Zukunftsperspektiven sind unterschiedlich und stellen unterschiedliche Bedingungen für Maßnahmen;
- Die „Wirklichkeit“ widerspricht in zentralen Punkten den Klischeevorstellungen: dies bezieht sich auf die angelastete mangelnde Kommunikationsfähigkeit, auf Schul- und Lernmüdigkeit, auf die vermutete negative Einstellung zur Arbeit, auf das Problem Freizeit;
- Bei Mädchen wirken sich mangelnde Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten in einer Weise aus, die durch die Problematik der gesellschaftlichen Rolle der Frau verstärkt wird: hier stehen die eigenen Bedürfnisse prinzipiell an letzter Stelle.

2. Allgemeine Befunde und Folgerungen zum Thema

Alle drei verschiedenen Forschungsprojekte bestätigen übereinstimmend und eindeutig, daß – ganz abgesehen von den fehlenden begründeten und erprobten Lösungsansätzen – selbst die Erforschung des Problems „Jugendliche ohne Ausbildungschancen“ noch nicht weit fortgeschritten ist. Dies mag seine Ursache darin haben, daß erst durch den starken Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit in den letzten Jahren das alte Problem der Jugendlichen ohne Ausbildungschancen (bislang allerdings nur einigen engagierten Berufspädagogen bekannt) in den Mittelpunkt des berufspädagogischen, sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Interesses rückte.

Die hier betroffene Gruppe von Jugendlichen umfaßt nun nicht nur die jugendlichen Arbeitslosen, sondern auch die Jungarbeiter (berufstätige, berufsschulpflichtige Jugend-

liche ohne Ausbildungsvertrag); außerdem die Jugendlichen, welche nach ihrer Ausbildung in ihrem erlernten Beruf keine Berufschancen haben; ferner die Jugendlichen, die sich lediglich formell und nicht faktisch in Ausbildungsverhältnissen befinden (siehe hierzu die „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ des Bildungsrates) und jene Jugendlichen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben; schließlich die hohe Zahl statistisch nicht erfaßter ausländischer Jungarbeiter bzw. jugendlicher Arbeitsloser – kurz: es handelt sich um eine steigende Zahl von Jugendlichen mit mangelhaften Ausbildungs-, sehr ungünstigen Berufs- und damit letztlich erheblich reduzierten Lebenschancen.

Angesichts der für die betroffenen Individuen wie für die Gesellschaft immer substantieller werdenden Bedeutung des Problems werden *Forschungen* auf diesem Gebiet dringend notwendig, wenn eine entsprechende Politik sich nicht trotz guten Willens zu verkehrten Schritten verleitet sehen will. Aufgrund der Diskussion in der Arbeitsgruppe wäre solche Forschung aber nicht nur zu intensivieren, sondern auch zu differenzieren als

- arbeitsmarktpolitische: Frage nach den Entwicklungen der Qualifikationsnachfrage,
- bildungspolitische: Frage nach dem Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem,
- sozialpolitische: Frage nach den Aspekten und Möglichkeiten der sozialen Sicherung,
- sozialpädagogische: Frage nach den Möglichkeiten des Abbaus sozialisationsbedingter Benachteiligungen,
- schulpädagogisch-curriculare: Frage nach dem Unterricht in den verschiedenen Schulformen und Stufen einschließlich einer entsprechenden Lehrerbildung.

Forschung in diesem Bereich kann nur differenziert und interdisziplinär betrieben und erfolgreich werden (siehe hierzu die von der AG vorgelegte Presseerklärung).

Von den notwendigen Forschungsarbeiten zu diesen komplexen Problemen sind verlässlichere Daten (als sie die bislang vorherrschenden Vermutungen liefern) mindestens zu folgenden Fragenkreisen zu erwarten:

- Erscheinungsformen und Ursachen der Jugendarbeitslosigkeit. Insbesondere: Zusammenhang von Berufsausbildungsordnung und dem Entstehen von Jugendarbeitslosigkeit (dabei Berücksichtigung des internationalen Vergleichs),
- Jugendarbeitslosigkeit und ihre Wirkung auf das Verhalten der betroffenen Jugendlichen in Schule, Freizeit, Familie. Das Selbstbild arbeitsloser Jugendlicher,
- Möglichkeiten der wirksamen berufspädagogischen Reaktion auf die Jugendarbeitslosigkeit und ihre Folgen.

(Siehe hierzu den Antrag auf Forschungsförderung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE an die DFG.)

Als äußerst wichtige und dringende sozialwissenschaftliche Forschungsaufgabe ist die offene Frage nach den *spezifischen Defiziten der Jugendlichen ohne Ausbildungschancen* zu bewerten:

- Handelt es sich nur um schulische Defizite, beispielsweise um ein Fehlen des Hauptschulabschlusses oder gar um ein reines Sonderschülerproblem? (Eine solche Sichtweise wurde als verkürzt zurückgewiesen.)

- Sind die Defizite in den Schullaufbahnen schon früher anzutreffen – wird schon in der Grundschule durch Zurückbleiben der spätere Arbeitslosen-Status erworben? (Eine mögliche Perspektive, die das Problem jedoch nur „nach unten“ verschiebt.)
- Sind die Jugendlichen ohne Ausbildungschancen gar „Lernbehinderte“ – wobei dies als genetisch bedingt oder als sozioökonomisch-kulturell verursacht angesehen werden könnte? (Die Auffassungen darüber differierten in der AG.)

Diese dargestellten Sichtweisen führen zu sehr unterschiedlichen Schlußfolgerungen; u. a. daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die spezifischen individuellen Defizite der Jugendlichen gewissenhaft und verlässlich zu analysieren.

Diese Analyse hätte unter anderem folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- sozialisationstheoretische (z. B. kognitive Gesamtentwicklung),
- soziolinguistische (Sprachverhalten),
- lerntheoretische (Lernfähigkeit),
- kommunikationstheoretische (Fähigkeit zur Meta-Kommunikation),
- psychologische (Motivationsstruktur),
- soziologische (Familienmilieu),
- pädagogische (Erziehungsgeschehen).

Es wäre jedoch eine entscheidende Verkürzung des Problems „Jugendliche ohne Ausbildungschancen“ um seine *gesellschaftliche Dimension*, wollte man es als individuelles abtun. Ebenso wenig handelt es sich um ein reines Qualifikationsproblem, dem durch schulische Maßnahmen entgegengewirkt werden könnte, denn Qualifizierung für sich erweist sich als vergeblich, wenn sie nicht auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden kann. Das Recht auf Ausbildung muß mit dem Recht auf Arbeit in Zusammenhang stehend betrachtet werden.

Auch ist es sozialpolitisch wie berufs- und sozialpädagogisch zynisch, auf die ökonomische Potenz der gegenwärtigen Gesellschaft zu verweisen, die die fürsorgerischen Leistungen aufzubringen imstande sei, die hier anstehen. Gegen solche „Tröstungen“ spricht übrigens der Tatbestand der zahlenmäßigen Größe der Gruppe der Jungarbeiter und jugendlichen Arbeitslosen, was es verbietet, das Problem als Randgruppenproblem abzutun.

Die tradierten bzw. zur Erprobung durchgeführten *institutionellen Maßnahmen* zum Jungarbeiterproblem in der Berufsschulpraxis haben bislang keinen generell vertretbaren Ansatz zur Förderung der Jugendlichen ohne Ausbildungschancen erbracht (siehe hierzu die Ausführungen von K. STRATMANN). Insbesondere ist die Absicherung praktischer institutioneller Maßnahmen durch theoretische Begründung und Analysen unumgänglich, um die Wirksamkeit des Handelns zu sichern.

In der AG-Diskussion ist die Notwendigkeit theoretischer Analysen durch empirische Beispiele eindringlich belegt worden:

- a) Eine oberflächliche Analyse des Problems der Defizite betroffener Jugendlicher könnte dazu führen, schulisches Versagen als zentrale Ursache anzunehmen, was die institutionelle Konsequenz haben könnte, für alle Jugendlichen das Nachholen des Hauptschulabschlusses verbindlich zu machen.

Wird das Problem schichtenspezifisch und lerntheoretisch weiter analysiert, so kann sich ergeben, daß der Rahmen, innerhalb dessen der Hauptschulabschluß nachgeholt

werden soll (z. B. die Berufsschule), mittelschichtorientiert im Sprachverhalten und im Normensystem ist, während angenommen werden kann (eine auch bezweifelbare Annahme!), daß die betroffenen Jugendlichen sich mehrheitlich aus der Unterschicht rekrutieren – die gewählte soziale Maßnahme erweist sich als sinnlos.

- b) Wird das Problem motivationspsychologisch angegangen, so lassen sich Selbstverschuldungstendenzen bei den Jugendlichen ohne Ausbildungschancen feststellen; mögliche Schlußfolgerung: der Hauptschullehrer muß in seiner Ausbildung bzw. in seiner konkreten Unterrichtspraxis (z. B. im Rahmen des Arbeitslehre-Unterrichts) angewiesen werden, wie er diesen Tendenzen entgegenwirken kann. Diese Maßnahmen erweist sich als verkürzt, wenn bei der Analyse der Defizite der Jugendlichen nachgewiesen werden kann, daß sich möglicherweise schon in der Grundschule entscheidende Sozialisationsdefizite eingestellt haben, die sich im Laufe des schulischen Selektionsprozesses verschärft haben – bis hin zur Arbeitslosigkeit.

Woher aber können – wissenschaftlich begründete und abgesicherte – (nicht nur institutionelle) Maßnahmen im Bereich der Jugendlichen ohne Ausbildungschancen ihre „Legitimation“ beziehen? Die vorgetragene Ansicht bedarf der Diskussion, daß diese nicht nur sozialpolitisch erfolgen kann, sondern daß eine bildungstheoretische Reflexion unerlässlich ist.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Frage zu untersuchen, ob tradierte berufliche Qualifizierung bzw. Qualifikation überhaupt sinnvoll ist, ob nicht möglicherweise die Forderung nach einer solchen aufzudeckende ideologische Elemente enthält. Nicht berufliche Qualifizierung an sich, so die Argumentation in der AG, sondern die Qualität einer „neuen“ Ausbildung muß ins Zentrum berufspädagogischer Überlegungen gerückt werden. Über die Grundsatzentscheidung, daß eine bessere – auch berufliche – Ausbildung aller Jugendlichen zu einer Verbesserung der Chancen führt, individuelle Möglichkeiten zur Emanzipation und Partizipation in allen Lebenssituationen wahrnehmen, ist kaum Dissenz zu erwarten.

Übereinstimmung ist sicher auch bei der Forderung nach einer Überprüfung des Selbstverständnisses der traditionellen Berufspädagogik zu erzielen. Hat sich die – praktisch orientierte – Berufspädagogik bisher vor allem um Ausbildungsfragen in einem sehr engen Sinne bemüht, so macht eine angemessene Betrachtung des Problems es heute u. a. unerlässlich, das Recht auf Ausbildung im Zusammenhang mit dem Recht auf Arbeit zu sehen. Gerade an den aktuellen, drängenden und bedrückenden Problemen der Jugendlichen ohne Ausbildungschancen zeigen sich deutlich Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen der Berufspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin.

Trotz des Mangels und der Schwierigkeiten einer abgesicherten Analyse des Problems hielt es die Arbeitsgruppe dennoch für gerechtfertigt, einige schon jetzt als unerlässlich erscheinende *Maßnahmen* vorzuschlagen:

- Schaffung eines ausreichenden Ausbildungsangebots sowohl durch den Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen wie der fondsfinanzierten Ausbildungsplätze in den Betrieben,
- bundesweite Koordination der Maßnahmen einschließlich der öffentlichen Kontrolle der Ausbildung und der für sie bestehenden Einstellungsmechanismen,
- Sicherung des Übergangs vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem,
- pädagogisch begründeter Ausbau des der Berufsausbildung vorgelagerten allgemeinen Schulwesens, insbesondere der Hauptschule,

- verstärkte Berufsvorbereitung in den verschiedenen Schulformen und -stufen.
(Auszug aus der von der AG erarbeiteten Presseerklärung.)

Die Probleme der Jugendlichen ohne Ausbildungschancen sind nicht (nur) berufspädagogisch verursacht, die Berufspädagogik allein wird sie nicht lösen können.

Dennoch kann der (Berufs-)Pädagoge (als Wissenschaftler wie als Praktiker) dazu beitragen, an einer Entschärfung des Problems – wenn schon zur Zeit keine vollständige Lösung möglich erscheint – mitzuwirken. Dabei muß er realistisch die Grenzen der Möglichkeiten seiner pädagogischen Einwirkung in den ökonomischen und politischen Strukturen unseres Gesellschaftssystems erkennen.

Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung*

Zielsetzung und Struktur der Arbeit

Im Gegensatz zum schulischen Lernen sind der institutionalisierten Erwachsenenbildung kaum fest umschriebene und wiederholt unter ähnlichen Bedingungen antretende Adressaten zugewiesen. Überwiegend ist Erwachsenenbildung auf Freiwilligkeit und Freizeit von erwachsenen Lernern angewiesen. Erwachsenenbildung hat daher ihr Verhältnis zu den potentiellen Teilnehmern nach ausgewiesenen Kriterien immer wieder neu zu bestimmen.

Erwachsene entscheiden sich (oder werden gezwungen) für die Wiederaufnahme organisierten Lernens in der Regel durch neue Herausforderungen des Arbeitsplatzes, des familiären Lebens oder der Freizeitsituation. Die in und durch Erwachsenenbildung vermittelte Bildung ist eng mit solchen unmittelbaren Problem- und Verwertungszusammenhängen verflochten.

Diese Bedingungszusammenhänge führen oft zu ständigen und notwendig kurzfristigen Wechseln der Inhalte und Organisationsformen von Erwachsenenbildung aufgrund neuer gesellschaftlicher Herausforderungen und durch sie neu ins Blickfeld kommender Adressaten. Man denke etwa an arbeitslose Jugendliche und Erwachsene, auf deren Situation sich Erwachsenenbildung schnell einstellen mußte. Oder man denke an die große Gruppe von Erwachsenen, die durch Verkehrsunfälle geschädigt sind und im Rahmen beruflicher Rehabilitation unter neuen Bedingungen in die Arbeitswelt zurückfinden mußten.

Die Frage der Struktur der Interaktion zwischen institutionalisierter Erwachsenenbildung und ihren Adressaten (= Zielgruppen/potentielle Teilnehmer) stand im Mittelpunkt der Arbeit dieser Gruppe auf dem Kongreß der DGfE.

Um diese Frage möglichst praxisnah und vielschichtig bearbeiten zu können, wurden zunächst vier Praxisprojekte vorgestellt, die unter *unterschiedlichen* institutionellen Bedingungen von Erwachsenenbildung gleichzeitig *mehrere* Adressatenbezüge aus *einem* gesellschaftlichen Problem und in *einem* organisatorischen Rahmen verwirklichten. Es handelte sich um vier Projekte, die eine Arbeit mit und für behinderte Menschen in die Erwachsenenbildung einbezogen hatten.

Erst nach der Darstellung dieser Praxisprojekte, die durch das Aufgreifen der Probleme behinderter Menschen durchaus ungewohnte Perspektiven für die Erwachsenenbildung eröffnete, wurden theoretische Kriterien zur Bestimmung und Entwicklung von Adressatenbezügen vorgetragen. Diese theoretischen Kriterien wurden im weiteren Verlauf der

* Arbeitsgruppenleiter: WILHELM MADER

Protokollant: HELLA KÜHNEL

Referenten: HERMANN FROHNHÖFER, MANFRED HAMBITZER, FRANZ PÖGgeler, ERIKA SCHUCHARDT, KLAUS SENZKY, GUSTI STEINER, HAGEN STIEPER und HANS TIETGENS.

Gruppenarbeit auf ihre Brauchbarkeit am Beispiel der vier Praxisprojekte und auf ihre Übertragbarkeit für andere Bereiche von Erwachsenenbildung diskutiert.

Zu kritisierende Praxis und zu überprüfende Theorie waren so Gegenstand und Ziel der Arbeit.

Die Praxisprojekte

Zur Darstellung der Praxisprojekte waren von den Referenten umfangreiche schriftliche Materialien bereitgestellt worden, die Interessierten sicher zur Verfügung gestellt werden können. Hier geht es nur um eine Kurzcharakteristik.

1. Projekt: Integrationsmodell – Behinderte/Nichtbehinderte – an der Volkshochschule Hannover

Ausgehend von der Tatsache, daß die Stadt Hannover zwar über eine Volkshochschule und über ein voll ausgebautes System separater sonderpädagogischer Einrichtungen verfügt und auch ein Freizeitangebot für Behinderte zu erstellen versucht, jedoch bis heute kein Integrationsmodell schuf oder plant, in dem sich Behinderte und Nichtbehinderte begegnen, um miteinander und voneinander lernen zu können, sollte dieses Projekt die gesellschaftsbedingte Separation von Behinderten aufheben und eine Integration von Behinderten und Nichtbehinderten durch Innovation im Weiterbildungsbereich eröffnen und erreichen.

Zu diesem Zweck mußten *gemeinsame* Lern- und Handlungsfelder angeboten werden, in denen Behinderte und Nichtbehinderte Einstellungs- und Verhaltensänderungen erfahren, erproben und lernen konnten.

Der didaktische Ansatz orientierte sich formal am vorgegebenen Bildungssystem und umfaßte schließlich im Wintersemester 1975/76 in etwa 35 Kursangeboten mit ca. 550 Teilnehmern – das entspricht 5% des Gesamtkursangebotes und der Hörerzahl des VHS – vom Elementar- bis zum Quartiärbereich alle Lebensalter (Elementarbereich: Eltern-Kinder-Seminare/Sekundarbereich: Offene Arbeit mit Heranwachsenden/Quartiärbereich: Eltern-Familien-Seminare und Fort- und Weiterbildungs-Seminare).

Obwohl die Zielsetzung der Integration sich unmittelbar an Empfehlungen des Bildungsrates von 1973 orientierte, stieß die Realisierung auf erhebliche Finanzierungs- und Kooperationsprobleme, insofern einerseits die einbezogenen Institutionen und Ressorts selbst separierende Funktion haben und andererseits die herrschende Weiterbildungspraxis am Bürokratiemodell orientiert ist, demzufolge die formale Organisation der pädagogischen Funktion übergeordnet ist. (Zum Beispiel Finanzierungsprobleme bei Eltern-Kinder-Seminaren, Teilnehmer-Mindestkurszahlen laut EBG, Abbau baulicher Barrieren nach dem Vorleistungsprinzip.) Zur Überwindung solcher Konflikte wurde die *INTEGRATIONSRUNDE* an der VHS als Zusammenschluß aller ca. 20 Träger der Behindertenarbeit in Hannover gegründet.

Entstehungs- und Verlaufsprozeß des Integrationsmodells an der VHS veranschaulichen unsere These von dem „prozessualen Charakter“ der Zielgruppenarbeit (ZGA):

So startete unsere Arbeit in einem 1. Schritt mit einem speziellen Angebot für ‚Eltern behinderter Kinder‘ als sogenanntes Elternbildungsseminar; es blieb bei der Separation, die Eltern behinderter Kinder besprachen untereinander ihre Probleme, aber isoliert von

anderen und losgelöst von der Erziehungspraxis. Daraufhin wurden in einem 2. Schritt Seminare gemeinsam für Eltern mit ihren behinderten Kindern als sogenannte ‚Eltern-Kinder-Seminare‘ angeboten. Wohl ließen sich Erziehungsverhaltensänderungen bei den Betroffenen, nicht aber gesellschaftliche Einstellungsänderungen erreichen. Demzufolge wagten wir in einem 3. Schritt Eltern-Kinder-Seminare gemeinsam für ‚behinderte und nichtbehinderte Kinder und deren Eltern‘. Neben der Infragestellung des eigenen Erziehverhaltens war jetzt ein Abbau von gesellschaftsbedingten Vorurteilen der Eltern über die Unbefangenheit der Kinder zu beobachten, erste Solidarität bahnte sich an, Freizeitkontakte wurden aufgebaut. Heute zeigt sich in einem 4. Schritt die Tendenz zur Ablösung vom VHS-Integrations-Kurs, da sich eine Anbindung an die bestehenden politischen und kirchlichen Gemeinden vollzieht. Die Einstellungsänderungen der Behinderten als neues Selbstbewußtsein, der Nichtbehinderten als bewußte Aufgeschlossenheit, haben den Eingliederungsprozeß eröffnet, Integrationsansätze in die Gesellschaft zeichnen sich ab.

Daraus folgt, ZGA ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck des Abbaus unfreiwilliger Lernbarrieren (durch Ansatz am subjektiven Einzelfall) zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit. Darin liegt auch die pädagogische Begründung der ZGAF. Im Vollzug des Prozesses von ZGA aber erweist sich jene in ihrer innovierenden Funktion (z. B. Schaffung von Integrationsangeboten) und mündet dann letztendlich wieder ein in das durch sie sich verändernde (Weiterbildungs-)System. Darin liegt die politische Begründung von ZGA, die bestehende Kluft zwischen Verfassungsrecht und -wirklichkeit zu überwinden. ZGA, politisch und pädagogisch begründet, legitimiert sich also nur solange, bis die geforderte Integration durch Einstellungs- und Verhaltensänderung vollzogen und gesetzlich gewährleistet ist.

Dazu bedarf es noch langfristig qualifizierter Öffentlichkeitsarbeit. Darum gehören einerseits Information mittels Massenmedien, andererseits vorrangig Information als Aktion in die Systematik dieses Projektes und zur Dynamik des Kursangebotes. Hier sei beispielhaft das Sozialtraining auf der Hannover-Infra-Messe '75 genannt, das täglich ca. 2000 Messebesucher zur INTER-AKTION mit Behinderten herausforderte.

2. Projekt: Die Abteilung „Problemverarbeitung, Sonderpädagogik, Rehabilitation für Behinderte“ am Bildungszentrum der Stadt Nürnberg

Im Nürnberger Projekt ging es und geht es primär um Problemverarbeitung. Ausgehend von der Tatsache, daß der Behinderte mit dem Eintritt seiner Behinderung in eine bestimmte Desorientierung gerät, geht es um *Vorbereitung* auf neue Interaktionszusammenhänge durch *Verarbeitung* dieser Konfliktsituation.

Problemverarbeitung heißt nicht nur Gespräch und Diskussion, sondern auch handwerkliche Arbeit in speziellen Förderkursen, die auf die besondere einzelne Behinderung abgestimmt ist. Zentrales Anliegen ist, den Behinderten aus der mit seiner Behinderung verbundenen Desorientierung herauszuführen. Diese Arbeit ist besonders dort zu leisten, wo die Behinderung ein unmittelbares Eintreten in Interaktion mit Nichtbehinderten nicht möglich macht: bei spastisch Gelähmten, Mongoloiden.

Die Behindertenabteilung umfaßt daher Arbeit für und mit Schwerbehinderten. Die Kurse wurden auch bei 4 Teilnehmern durchgeführt. Es werden z. B. Gesprächskreise für behinderte Frauen und Männer getrennt angeboten, da sich herausgestellt hat, daß solche getrennten Kurse Vorstufen einer umfassenderen Interaktion sein können, wenn z. B.

sexuelle Probleme in den getrennten Kursen zur Sprache gebracht werden können, in gemischten aber nicht. Ähnliches gilt für Gesprächskreise älterer und jüngerer behinderter Menschen.

In Nürnberg ist die Zusammenarbeit mit Verbänden, Vereinen, Krankenhäusern intensiv. So werden z. B. in Zusammenarbeit mit einem Krankenhaus Gesprächskreise mit Leuten durchgeführt, die 3 × wöchentlich an die künstliche Niere angeschlossen werden müssen.

Gehörlose und Sehbehinderte erfordern spezielle Bedingungen einer Erwachsenenbildungsarbeit. Solche speziellen Bedingungen sollen in der Nürnberger Abteilung geschaffen werden.

Insgesamt erreicht das Kursangebot der Nürnberger Abteilung inzwischen etwa vierhundert Teilnehmer. Dabei entfällt der überwiegende Teil auf spezielle Förderkurse für Schwerbehinderte (ca. 60%).

3. Projekt: Bewältigung der Umwelt

Auch im Frankfurter Projekt wurde Behinderung als gesellschaftliches Phänomen begriffen, das sowohl für Behinderte wie für Nichtbehinderte Probleme aufwirft. Die Ausgangsfrage lautete: wo tauchen Behinderte auf, wo tauchen sie nicht auf? Behinderte fehlen beispielsweise in der Kneipe, im Kaufhaus, in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Arbeit begann mit entsprechend konkreten Fragen. So z. B.: „Wie soll der Behinderte lernen, sich im Kaufhaus zurechtzufinden?“

Das besondere Problem dieser Fragestellungen bestand darin, daß der Behinderte in der Umwelt, die er bewältigen soll, nicht vorkommt, daher defizitäre Lernerfahrungen hat und so auch nicht zur Veränderung dieser Umwelt beitragen kann.

Diese Erkenntnis führte dahin, daß eine Lerngruppe, die etwas erreichen will, ganz konkret im Konfliktfeld arbeiten muß, um die Schwierigkeiten, die dort auftauchen, zu bewältigen. Auf diesem Hintergrund sind gezielte Aktionen z.B. zur Überprüfung baulicher Zugänglichkeit öffentlicher Gebäude für Behinderte zu verstehen. (Die Arbeitsgruppe in Duisburg machte gleich zu Anfang ihrer Arbeit selbst eine entsprechende illustrierende Erfahrung. GUSTI STEINER, der an einen Rollstuhl gebunden ist und das Frankfurter Projekt der Arbeitsgruppe vorstellen sollte, konnte nicht in den für die Arbeitsgruppe 17 vorgesehenen Raum im 3. Stock der Gesamthochschule kommen, da in *keinen* Aufzug des entsprechenden Gebäudes ein Rollstuhl hineinpaßte.)

Das im Projekt vorherrschende „Aktionslernen“ geriet mit der Zeit in zunehmenden Konflikt mit dem Bildungs-Selbstverständnis der Frankfurter Volkshochschule. Volkshochschulen können wohl „Aktionswissen“ vermitteln, nicht aber als Träger von Aktionen in Erscheinung treten. Trotzdem erscheint der organisatorische Rahmen von Erwachsenenbildungseinrichtungen wie der einer Volkshochschule noch die beste Möglichkeit, um Ansätze und Experimente ähnlich dem Frankfurter Projekt zu verfolgen. Allerdings zeigen solche Ansätze auch die Notwendigkeit, die Institutionen zu ändern.

4. Projekt: Jugendarbeit mit Lernbehinderten im Club 86, Ludwigshafen

Das Ludwigshafener Projekt entstand 1970 aus sogenannten Schulentagen für Lernbehinderte von fünf Sonderschulen. Mittlerweile haben sich auch ehemalige Hauptschüler dem Club 86 (86 wegen der Zahl der Mitglieder bei der Namenssuche) angeschlossen, teils

weil sie mit Clubmitgliedern befreundet waren, teils auch, weil sie merkten, daß man mit diesen Sonderschülern eine gute Gruppe bilden kann. Heute wird der Club auch immer wieder von anderen Jugendorganisationen eingeladen. So zeigt sich, daß er den Lernbehinderten einen Raum der Geborgenheit und Entfaltung bietet, aber auch die Möglichkeit der Integration mit anderen Jugendlichen und die Verbesserung des Selbstwertgefühles.

Dieses Projekt stellt durch die gewählte Arbeitsform des *Clubs* eine Besonderheit dar und verbindet den Vorteil langfristiger Arbeit mit der Möglichkeit, flexibel auf die Bedürfnisse und Lernsituationen der Jugendlichen einzugehen. Durch möglichst viel Selbstverwaltung und Mitbestimmung – auch bei der Aufnahme neuer Mitglieder – und durch die Übernahme anfallender Aufgaben werden Eigeninitiative und Mitverantwortung gefördert.

Die Arbeit des Club 86 ist vielfältig und betont die kommunikativen Aspekte: von Tanzveranstaltungen, gemeinsamen Sport und Ferienfreizeiten bis zur Bildungsarbeit über Alltagsprobleme, etwa den Umgang mit Geld, Alkohol, das Verhältnis zur Polizei u. ä.

Daneben hat sich seit 1974 ein neuer Club für Geistigbehinderte entwickelt, bei dem Mitglieder des Club 86 als Helfer mitwirken. Da inzwischen einige der ersten Clubmitglieder Familien gegründet haben, entstehen nun aus der bisherigen Arbeit Familienkreise. So erwächst gleichzeitig aus der unmittelbar nachschulischen Arbeit eine Erwachsenenbildung.

Damit wird deutlich, wie diese Clubarbeit einzelnen Menschen und Gruppen über lange Zeit durch mehrere Entwicklungsphasen hindurch Hilfen anbieten kann.

Die Theoriebeiträge

Auch die schriftlich vorgelegten Statements werden hier nur in einer kurzen Zusammenfassung referiert. Im Rahmen dieser Beiträge trug FRANZ PÖGGELER zunächst einige Überlegungen zu einer Defizitanalyse im Bereich der Weiterbildung auf dem Hintergrund allgemeiner Funktionsbestimmungen des Bildungssystems im Gesellschaftssystem der BRD vor. KLAUS SENSKY stellte einen speziellen Aspekt institutioneller Organisation von Adressatenbezügen aus systemtheoretischer Sicht dar. Um die Arbeit in der Gruppe dann aber nicht durch Theorievorgaben zu erdrücken, war HANS TIETGENS bereit, seinen Theoriebeitrag in den weiteren Verlauf der Diskussion einzuflechten. Er ist hier der Einfachheit halber auch zusammengefaßt vorangestellt.

1. FRANZ PÖGGELER

Es handelt sich um Abstraktionen, wenn in Weiterbildungseinrichtungen von *dem* Adressaten oder *dem* Teilnehmer gesprochen wird. Es ist notwendig zu sehen, in welcher Situation sich der Einzelne befindet und welche sozialen Merkmale er mitbringt. Da auch in der Weiterbildung, Werbung und Lernplanung einseitig auf gesellschaftlichen und beruflichen Aufstieg angelegt sind und der „Normalteilnehmer“ in der Weiterbildung aufstiegsbewußt und mittelschichtorientiert ist, wird Bildungsarbeit mit Rand- und Sondergruppen erschwert oder verhindert.

Diesem Normaltyp eines Teilnehmers können andere Adressaten gegenübergestellt werden: Arbeiter, Rentner, Gastarbeiter, Obdachlose, Rücksiedler aus Polen etc. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung haben daher allen Grund, ihr Partnerverhalten gründlich zu revidieren. Eine Basis dieser Selbstkritik bietet eine kritisierte Vorstellung von „Normalität“, die auch für Weiterbildung einen gefährlichen Konformismus enthält.

Bei der Ausarbeitung spezifischer Angebote für spezifische Gruppen stellt sich allerdings die Frage, ob dadurch nicht eine Gettoisierung erreicht wird. Diese Gettoisierung kann verhindert werden, wenn in einem ersten Schritt eine Randgruppe sich in ihrer sozialen Situation zunächst selbst verortet und solidarisiert, um dann in einem weiteren Schritt eine Integration mit anderen Gruppen vorzunehmen.

Als Beispiele für die Vernachlässigung von Adressaten im Weiterbildungssystem muß darauf hingewiesen werden, daß in Einrichtungen etwa mit Sinnesschädigungen (Hör- und Sehschwächen) der Teilnehmer kaum gerechnet wird. Weiter läßt das eher auf Lebensvorbereitung programmierte Bildungssystem eine lebensbegleitende und -vollendete Bildung kaum zu. Der Blick für die Vielfalt möglicher Adressatengruppen muß bei den Planern von Weiterbildungsangeboten geschärft werden, da gerade die Defizite der Zielgruppenarbeit dort am offensichtlichsten sind, wo die Motivation zur Weiterbildung am geringsten und die Schwierigkeiten am größten sind.

Einrichtungen und Träger der Erwachsenenbildung sollten daher ein zu liberales Adressatenverhalten aufgeben, das dadurch gekennzeichnet ist, sich nur mit denen zu beschäftigen, die aufgrund traditioneller Werbung kommen. Eine demokratische Erwachsenenbildung ist sozialpolitisch verpflichtet, möglichst allen gesellschaftlichen Gruppen ein adäquates Angebot zu machen.

So könnte etwa als Pendant zur *Sonderpädagogik* ein Bereich *Sonderandragogik* im Weiterbildungssystem eingerichtet werden.

Das Mißverständnis, das in der Formel von den „Adressaten“ liegen könnte und das Aktivität den Institutionen und Passivität den Teilnehmern zuschreibt, ist auszuräumen. Es muß ein Weg von der Adressaten- zur Partnerrolle gefunden werden, was letztlich eine angemessene Beiteiligung der einzelnen Gruppen an der Gesamtverantwortung für das Gelingen des Lern- und Weiterbildungsprozesses bedeutet.

2. KLAUS SENZKY

Der systemtheoretische Ansatz geht weniger von einem Gegensatz „Abstrahieren vs. Konkretisieren“, sondern von dem Gegensatz „Generalisieren vs. Spezifizieren“ aus. Generalisierungen in diesem Sinn sind z. B. „Arbeiter“, „Lohnabhängige“, „Frauen“, „ältere Menschen“. Sie sind makroorganisatorisch zwar plausibel, erweisen sich aber für das hauptamtlich disponierende Personal einer Weiterbildungseinrichtung im Zuge der mikroorganisatorischen Umsetzung als zu grob.

Adressatenbezogene Aufgabenstellungen können organisatorisch erst durch *Reduktion* erschlossen werden. Die Reduktion läßt sich als Auswahlvorgang beschreiben, der nicht wie die Klassifikation im Bürokratiemodell Gleiches und Ähnliches, sondern Verschiedenes, aber Äquivalentes nach Maßgabe eines gewählten Bezugsgesichtspunktes zur Einheit des Handelns bringt. Das Faktum des Behindertseins ist ein solcher spezifischer Bezugsgesichtspunkt, der den Blick für das freigibt, was zwischen den trennscharfen Grenzziehungen der Klassifikation liegt und sich gewissermaßen quer durch diese hindurchzieht. Behindert zu sein ist auch, aber nicht allein, eine Frage generalisie-

render Kriterien, wie etwa der des Alters, des Geschlechtes, der Vorbildung oder der sozialen Schichtzugehörigkeit. Eine Kritik an der herrschenden Weiterbildungspraxis ist auf diesem Hintergrund insofern möglich, als Weiterbildung im Sinne klassischer Organisation vorrangig auf generalisierende Kriterien zugeschnitten ist, und es ihr deshalb schwerfällt, spezifisches wahrzunehmen. Dem Muster generalisierender Klassifikation folgend, begünstigt das Bürokratiemodell eine Innenorientierung der Organisation und vernachlässigt in der Folge das gesellschaftliche Umfeld. Besonders drastisch deutlich wird dies etwa bei gescheiterten Versuchen, Maßnahmen für Eltern und behinderte Kinder gemeinsam zu finanzieren, da Maßnahmen für Eltern als Erwachsene in anderen Ressorts verwaltet werden als Kinder, also die Innenorientierung in einer Finanzierungsunmöglichkeit durchschlägt.

Adressatenbezogene Aufgabenstellungen bedürfen einer formalen Organisation, die der elementaren Ordnung nicht zuwiderläuft, sondern deren Möglichkeiten zu nutzen sucht. Die beiden Gestaltungsweisen fungieren organisatorisch als *funktionale Äquivalente*, die flankierend wie gegensteuernd helfen, dem Rechnung zu tragen, was Situation und Interaktion erfordern. Diese Auffassung verändert die herkömmliche Einschätzung des Verhältnisses von Fremd- und Selbstorganisation. Beide erscheinen nicht, wie im Bürokratiemodell, als unüberbrückbarer Gegensatz, sondern können als komplementäre so begriffen werden, daß sie sich wechselseitig stützen.

Eine institutionelle Organisation, die dieser Zielsetzung folgt, orientiert ihr Handeln nicht am Zweck-Mittel-Schema, sondern trifft ihre Entscheidungen fallweise nach Maßgabe der Kategorien von ‚Sinn‘ und ‚Grenze‘. Eine der Voraussetzungen hierfür ist, daß in der Arbeit einer Weiterbildungseinrichtung die Formen den Funktionen folgen und nicht umgekehrt. In der Alltagspraxis hat die Ablauforganisation mithin einen Vorrang gegenüber der Aufbauorganisation. Gerade bei spezifizierten Aufgabenstellungen ist es häufig notwendig, institutionell verfestigte Organisationsstrukturen nach funktionalen Gesichtspunkten aufzulockern, damit Zuständigkeit und Verantwortung nicht beziehungslos auseinanderklaffen. Erst dann können individuelle Bedürfnisse der elementaren Ordnung (etwa familiäre Vertrautheit oder freundliche Verbundenheit) in der formalen Organisation berücksichtigt werden.

Adressatenbezogene Aufgabenstellungen brauchen, um erfüllt werden zu können, eine Spezifikation der organisatorischen Funktionen und Strukturen. Die ‚Spezifikation‘ ist wie die Reduktion als ein Auswahlvorgang zu verstehen, nur richtet sie die Aufmerksamkeit nicht wie diese auf die Umwelt, sondern auf das Geschehen innerhalb einer Einrichtung. Der gemeinsame Bezugsgesichtspunkt ist die gesellschaftliche Wirklichkeit, deren Komplexität für beide Bereiche (Umwelt und Einrichtung) zum Problem wird. Sie ist einerseits als Umweltkomplexität zu reduzieren, um dem institutionellen Handeln überhaupt zugänglich werden zu können – andererseits hat die Institution selber gleichzeitig danach zu streben, ihre Eigenkomplexität zu nutzen und damit das Potential ihrer Handlungschancen zu steigern, indem sie bewußt hält, daß es mehr Möglichkeiten gibt als die eine, die durch die institutionelle Struktur determiniert zu sein scheint.

Der systemtheoretische Ansatz institutioneller Organisation zielt darauf ab, diese anderen Möglichkeiten aufzufinden und zu nutzen. Der Äquivalenzfunktionalismus (verschiedene Ursachen können die gleiche Wirkung haben und umgekehrt) tritt an die Stelle des bürokratischen Kausalmechanismus (jede Wirkung hat nur die eine, stets gleiche Ursache und umgekehrt). Damit wird die gängige Alternative gegenstandslos, die darin besteht, entweder auf formalen Vorgehensweisen zu bestehen und nur diese gelten zu lassen oder aber ausschließlich einen informellen Gang zu bevorzugen. Bei einer

Spezifikation ergeben sich organisatorische Lösungen sowohl in der einen als auch in der anderen Richtung. Konkrete Einzelaufgaben werden beispielsweise danach unterschieden, ob sie vorrangig operativen oder innovativen Charakter haben.

Das Verhältnis unter den Mitarbeitern in einer Weiterbildungseinrichtung, das im bürokratischen Konzept vorrangig durch disziplinäre instrumentierte Verantwortung geprägt ist, verlangt im systemtheoretischen Konzept ein überdurchschnittliches Maß an Vertrauen unter den Mitarbeitern und in die Urteilsfähigkeit der Mitarbeiter. Wichtigkeit bekommt die Kategorie Vertrauen durch die Tatsache, daß es in der Weiterbildungspraxis *nicht* möglich ist, die Wirklichkeit, in der gehandelt wird, restfrei zu bestimmen (eine Annahme des Bürokratiemodells). Der Kategorie Vertrauen entspricht das Verwaltungsprinzip der Delegation. Im durch Delegation geschaffenen Freiraum kann der einzelne Mitarbeiter neue Zielgruppen erschließen und mit ihnen eigenständige Arbeit leisten.

Auch die alternative Möglichkeit, daß in den Weiterbildungseinrichtungen ein Dienstleistungsbetrieb, der Materialien für spezifische Bedürfnisse und Ziele der sich selbst artikulierenden Gruppen bereitstellt, gesehen wird, muß diskutiert werden.

3. HANS TIETGENS

Angeichts des Themas erscheint eine begriffliche Präzisierung angebracht. Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung signalisieren eine Planungstendenz, die sowohl makrodidaktisch – institutionell bedingt und auf Veranstaltungsplanung bezogen – als auch mikrodidaktisch – lernprozeßorientiert, fallspezifisch – verstanden werden kann. Wenn sich die Planung auf Zielgruppen richtet, kann dies auf verschiedene Weise geschehen und es kann Verschiedenes damit angezielt werden. Zielgruppenarbeit ist antizipatorisch möglich. Sie ist dann eine Angelegenheit der didaktischen Planung. Oder sie entsteht kooperativ, indem die Betroffenen von vornherein aktiv in die Planung einbezogen sind. Die Zielgruppe wird dann gewöhnlich genauer definiert und enger umrissen sein.

Wie ist es bei der Zielgruppe Behinderte? Sie dürfte erwachsenenpädagogisch kaum sinnvoll definierbar und abgrenzbar sein. Für eine optimale Ansprechbarkeit scheint eine Differenzierung erforderlich. Es zeigt sich hier ein generelles Problem der Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung. Sie ist weitgehend an ablesbaren sozialbiographischen Daten orientiert. Diese sind nicht ohne weiteres erwachsenenpädagogisch relevant. Für die Planung in der Erwachsenenbildung wäre es vermutlich wirksamer, von den Erfahrungshorizonten und Lebensperspektiven ausgehen zu können. Gruppenspezifische Deutungsmuster geben mehr Anhaltspunkte für Zielgruppenarbeit als leicht operationalisierbare Daten.

Für Erwachsenenbildung mit Behinderten bedeutet dies, sich Fragen zu stellen wie: Welche Rollen spielen Grad, Art und vor allem Herkunft der Behinderung für die eigenen Ansätze? Zu diesen möglichen unterschiedlichen Voraussetzungen sollten auch die unterschiedlichen Zielsetzungen in Beziehung gesetzt werden, die aufgrund der Berichte für Erwachsenenbildung mit Behinderten aufscheinen: Problemverarbeitung, Integration, Bewältigung der Umwelt etc.

Ein allenthalben bei Zielgruppenarbeit auftretendes Problem erhält in der Arbeit mit Behinderten besonderes Gewicht: Bei Berichten, gerade auch wenn sie sehr eindrucksvoll sind, ist immer zu fragen, inwieweit sind die Vorhaben, von denen berichtet wird, situations- und nicht zuletzt personengebunden und inwieweit sind sie übertragbar auf die

alltägliche Situation der Erwachsenenbildung. Eine solche Frage ohne Illusionen zu beantworten, kann zum Teil auch die Diskrepanzen erklären, die oft zwischen Theorie und Praxis, zwischen Intentionen und Wirklichkeit festzustellen sind.

Tendenzen der Diskussion

Das für weite Strecken der Diskussion leitende und bearbeitete Problem, das sowohl in den Praxisprojekten wie in den Theoriebeiträgen skizziert war, läßt sich so formulieren:

Zielgruppenarbeit verlangt einerseits eine organisatorische und institutionelle Vorgabe, die eine institutionelle Definition der Lebenssituation der Betroffenen enthält; andererseits will Zielgruppenarbeit die Zielgruppe in ihrer eigenen Problemebene erreichen und sich auf die Definitionen der Situation durch die Betroffenen selbst beziehen.

Kurz: Die institutionelle Vorgabe ist nicht die Problemebene der Zielgruppe; die Problemebene der Zielgruppe führt aus sich nicht zu einer Bildungsarbeit (sonst wäre sie schon vorhanden). Die organisatorische und interaktionelle Vermittlung von Fremd- und Selbstbestimmung erwies sich als ein Kernproblem der Gestaltung von Adressaten-bezügen in der Erwachsenenbildung.

Folgende Unterscheidungen wurden als Lösungshilfen zur Bearbeitung dieses Problems angeboten:

1. Es gibt Leute, die eine Gruppe als Zielgruppe ihrer Arbeit definieren (Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung). Sie bedienen sich objektiver Daten zur Beschreibung dieser Gruppe. Das Faktum des Gebundenseins an einen Rollstuhl ist ein solches objektives Datum (nicht aber das „Faktum“ Behinderung).
2. Es gibt eine Gruppe, die sich in ihrer sozialen Situation ähnlich deutet und bestimmt. Sie sagen z. B. „wir werden behindert“ (und nicht: „wir sind behindert“). Es ist berechtigt, von einer Gruppe zu sprechen, insofern Menschen auf im übrigen durchaus unterschiedliche Lebensbedingungen gleiche Deutungsmuster anwenden.
3. Es gibt eine Betroffenheit der unter 1. genannten Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, die sie motiviert, die unter 2. genannte Gruppe in eine *Lernsituation* hineinbringen zu wollen, in der sie aus sich heraus nicht ist. Diese Betroffenheit der Nichtbetroffenen über die Betroffenen ist der konstitutive Anlaß einer *Lernsituation*. Diese Betroffenheit muß keineswegs identisch sein mit der Selbstdefinition der Betroffenen. Zu den institutionellen Vorgaben gehört es dann zu klären, wie diese Betroffenheit hinsichtlich des Interesses der Zielgruppe zu formulieren ist, wie also ein Interesse am Interesse der Betroffenen definiert werden kann.
4. In einer so konstituierten Lernsituation prallen die durch die Erwachsenenbildner und ihre Institutionen für die *Lernsituation* gemachten Definitionen auf die von den Teilnehmern selbst für ihre Lebenssituation gemachten Definitionen. Austausch und Interaktion dieser Definitionen stellen eine grundlegende Ebene des Lernens dar. Die Frage des Zusammenhangs von Lernsituation und Lebenssituation gehört zu einer der wichtigsten Fragen mikrodidaktischer Überlegungen.

Da es das Interesse von Weiterbildungseinrichtungen ist, Lernen zu initiieren und zu organisieren, müssen diese vier in eine Zielgruppenbestimmung und -entwicklung eingehenden Perspektiven auf dieses Ziel hin verhandlungsfähig gemacht werden. Es geht um die „Reziprozität der Perspektiven“ (MOLLENHAUER). Wichtig erschien, daß diese interaktiv zu erstellende Reziprozität der Perspektiven *nicht* ersetzbar ist durch ein wie auch immer gewonnenes Wissen über Bewußtseinshorizonte, affektive Zustände oder motivationale Dynamiken der potentiellen Teilnehmer auf seiten der Institution oder des Erwachsenenbildners. Hier sind Grenzen der Motivationsforschung, insofern sie meint, Lernen auf eine bessere Basis zu stellen.

Eine entscheidende Konsequenz dieser theoretischen Überlegungen war, daß es nicht mehr möglich ist, eine Zielgruppe in einer Institution für eine Bildungsmaßnahme fest und zureichend zu umschreiben – gleich in welchem Genauigkeitsgrad. Es zeigte sich demgegenüber, daß Adressatenbezüge nur für einen geringen Teil als Vorgabe der Institution von außen aufzubauen sind, daß dann aber eine Entwicklung und Differenzierung von nicht mehr einfach antizipierbaren und verwaltbaren Adressatenbezügen *im* Lernprozeß einer Lerngruppe stattfinden und von der Organisation zugelassen werden muß.

Adressatenbezüge sind so nicht nur *vor* einer Bildungsmaßnahme zu erstellen, sondern vor allem in ihr. Der Zielgruppenbegriff ist so in gewisser Weise prozessualisiert und dynamisiert. Am Beispiel der Praxisprojekte lassen sich die theoretischen Überlegungen noch einmal verdeutlichen. Alle vier weisen ähnliche Entstehungsstrategien auf, die sicher nicht nur zufällig sind, sondern Hinweise zur Zielgruppenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen überhaupt geben.

Jedes Projekt begann mit relativ informellen Kontakten zwischen einzelnen Behinderten und einem in der Erwachsenenbildung Engagierten. Aus diesen informellen Kontakten entwickelte sich langsam eine flexible Organisationsform. Im Nürnberger Projekt wurde daraus im Laufe der Jahre eine eigene Abteilung des Bildungszentrums mit einem hauptamtlich verantwortlichen Mitarbeiter. Im organisatorischen Rahmen einer solchen Abteilung werden nicht nur einmal gewonnene Zielgruppen betreut, sondern auch neue definiert und vorhandene wieder aufgegeben.

Jedes Projekt entwickelte sich aus einem leitenden Bezugspunkt, der stichwortartig so benannt werden kann: In Hannover und Ludwigshafen ist mit den Stichworten „Integration“ und „Kommunikation“ signalisiert, daß am Anfang die durch Schulen noch geförderte Separation von Behinderungsarten besondere Aufmerksamkeit fand.

In Nürnberg wird mit dem Stichwort „Problemverarbeitung“ signalisiert, daß am Anfang die individuelle Bewältigung einer durch die Behinderung entstandenen Problemsituation stand.

In Frankfurt ist mit dem Stichwort „Konfliktfähigkeit“ signalisiert, daß das Fehlen von angemessenen Umweltbedingungen für Behinderte (z. B. bauliche Bedingungen) aktiv zu demonstrativer Auseinandersetzung mit dieser Umwelt herausfordert.

In der letzten Phase der Gruppenarbeit schoben sich immer stärker Fragen der Mikrodidaktik der Erwachsenenbildung unter der Rücksicht einer Verbesserung von Adressatenbezügen in den Vordergrund. Darin lag insofern eine gewisse Stringenz, als zuvor eine Verständigung darüber stattgefunden hatte, daß eine Erwachsenenbildungseinrichtung zwar als Vorgabe eine Zielgruppenbestimmung zur organisatorischen Durchführung einer Bildungsmaßnahme zu machen hat und daß in dieser Vorgabe auch eine Fremdbestimmung der Zielgruppe liegt, daß aber die in dieser Vorgabe stattfindende

Definition der Situation (W. I. THOMAS) wieder um der „Reziprozität der Perspektiven“ willen zurückgenommen werden müsse.

Diese Forderung aber ist nur in konkreten, schon laufenden Bildungsmaßnahmen – nicht vor ihnen – möglich. Das heißt: Wie diese Verhandlung der Vorgegebenheiten geschehen soll, ist eine Frage der mikrodidaktischen Struktur.

Mikrodidaktik hätte u. a. folgende Dilemmata zu lösen oder zumindest auszuhalten: der Adressat wird zunächst in einer Vorgabe definiert, um dann wieder von dieser Fremddefinition befreit zu werden. Der Umgang im mikrodidaktischen Bereich mit diesen Fremddefinitionen wurde kontrovers und eher im Sinne einer Offenlegung des Problems diskutiert. Eine wirkliche Bearbeitung steht noch aus.

Deutlich besteht eine entscheidende Schwierigkeit darin, daß Zielgruppenarbeit *nicht* auf eine für Lernen ausreichende Selbstbestimmung und Interessenartikulation bei den Adressaten zurückgreifen kann. Die Möglichkeit einer partnerschaftlich gleichwertigen und gleichmächtigen Verhandlung von Interessen ist so nicht die Basis, sondern bestenfalls Ziel einer zielgruppenorientierten Arbeit.

Es standen sich schließlich folgende Auffassungen gegenüber: Verstärkte Zielgruppenarbeit stellt eine notwendige und weiterführende Perspektive für die Verbesserung von Adressatenbezügen in der Erwachsenenbildung dar. Zielgruppenarbeit hat nur den Sinn, Lernbarrieren am Beginn eines Lernprozesses abzubauen, sie darf aber nicht zur Ausgliederung und Verselbständigung von Gruppen führen.

Weiterarbeit

Die Auffassung, daß an den in dieser Arbeitsgruppe umschriebenen Problemen weitergearbeitet werden solle, war einhellig. Deutlich gab es jedoch auch zwei Arbeitsrichtungen: Spezielle Verbesserung der Erwachsenenbildungsarbeit mit behinderten Menschen erfordert andere Detailarbeit als die allgemeinere Fragestellung von verbesserten Adressatenbezügen. Die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE wird beide Aspekte verfolgen.

Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?*

Verwissenschaftlichung der Schule und Wissenschaftsorientierung sind Leitvokabeln der Bildungsreform in der BRD. Ihre Auslegung ist so unterschiedlich wie das sie je leitende Wissenschaftsverständnis. Das Spektrum dieser Auslegungen reicht von einem streng disziplinären Curriculaufbau über wissenschaftskritische und wissenschaftssoziologische Betrachtung zu situativen Problemlöseansätzen, mit unterschiedlicher Gewichtung und Kombinationsformen. Die Klärung des Verhältnisses von Wissenschaft und Unterricht scheint um so dringender, als es durch eine Reihe von *Nebenwirkungen* bildungsreformerischer Maßnahmen allein bestimmt zu werden droht, ohne eigens erörtert zu werden.

1. Beobachtungen und Vermutungen

Eine erste Sondierung von Schulinnovationen läßt grob die folgenden Mechanismen aufscheinen, durch die das Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht bestimmt und dominant interpretiert wird:

a) Wo Bildungsgänge verlängert, ergänzt und umorganisiert wurden, haben Disziplinen in Form von Fächern den Aufbau und den Inhalt bestimmt. Disziplinärer Kenntnisstand und wissenschaftlich-disziplinäre Wirklichkeitsbehandlung haben immer wieder die Tendenz

* Arbeitsgruppenleiter: KARL FREY und RUDOLF KÜNZLI

Referenten: HARTMUT VON HENTIG, ULRICH KATTMANN und JÜRGEN LEHMANN

Der Bericht ist so angelegt, daß eher der Gedankengang als der Diskussionsverlauf in der Arbeitsgruppe inhaltlich nachvollziehbar wird, auch ohne Kenntnis der Arbeitspapiere und Referate.

Diese sind teilweise in diesen Bericht eingegangen. Es sind im einzelnen: FREY, K.: Fachdisziplinen in der Bildung: Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaften? Ein Einführungstext für die Diskussion; HENTIG, H. von: Umgang mit der Frage „Disziplinierung oder Befreiung durch Fachwissenschaften in der Bildung?“ im Bielefelder Oberstufenkolleg. Referat; KÜNZLI, R.: Fachdisziplinen in der Bildung: Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaften? 7 Thesen zum systematischen Aspekt; LANG, M.: Fachdisziplinen in der Bildung: Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaften? Statement; LEHMANN, J., KATTMANN, U.: Nutzung der befreienden Elemente von Wissenschaft durch Didaktik (am Beispiel des Bereiches Ökologie-Umweltschutz). Thesenpapier.

Für diesen Bericht konnte weiterhin Bezug genommen werden auf eine Diskussionszusammenfassung der Untergruppe Ökologie-Umweltschutz von M. LANG und ein schriftliches Statement von J. RUHLOFF: Zur Diskussion über Wissenschaftsdisziplinen in der Bildung.

Sie werden voraussichtlich in einer gesonderten Publikation zum Thema der Arbeitsgruppe im Frühjahr 1977 erscheinen.

Es versteht sich von selbst, daß die hier dargestellten Überlegungen nicht bloß diesen Unterlagen verpflichtet sind, sondern auch weitgehend Argumente der Teilnehmer enthalten, auch wenn diese nicht einzeln zugewiesen werden konnten. Ihnen allen sei hier ausdrücklich gedankt.

auch gegen pädagogische Intentionen durchzuschlagen. So etwa, wenn die Reform der *Spracherziehung im Sinne einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit in den Sog von kommunikations- und sprachtheoretischen Disziplinen* gerät und zur bloßen Vermittlung entsprechender Modelle, Begriffe und Theorien verkommt. Solche Tendenzen sind fast in allen Bildungsbereichen und Fächern beobachtbar: im Sachunterricht, der in der Absicht die ideologisch verstellte heimatkundliche Volksbildung zu versachlichen zum disziplinär ausgerichteten Physik- und Chemieunterricht degeneriert, oder im Mathematikunterricht, wo eine axiomatische Terminologie prädominant wird gegenüber der intendierten Einsicht in spielerischer Bewältigung mathematischer Anfangsgründe. Bei solcher Tendenz zur disziplinären Wirklichkeitskonstruktion ist entgegen den Reformintentionen mit einer Verdinglichung und Entfremdung zu rechnen, die tiefgreifende Auswirkungen auf die individuellen und gesellschaftlichen Bildungsprozesse der Schüler haben dürfte.

b) Die Qualifikationsanforderungen für das Personal im öffentlichen Bildungswesen werden dominant bestimmt durch eine fachwissenschaftliche Ausbildung. Die Ausbildung in Fachwissenschaften, neben der andere Lernbereiche eine bloß untergeordnete Rolle spielen, bringt es mit sich, daß die von den so fachwissenschaftlich sozialisierten Pädagogen betriebene Unterrichtsplanung sich notgedrungen an den Fachwissenschaften orientiert. Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer überträgt sich entsprechend in die fachwissenschaftliche Ausrichtung des Unterrichts. Dabei muß mit einer tendenziellen Verzerrung von Bildungsprozessen gerechnet werden: Der Lehrer bildet weitgehend für ein Leben aus, das er selber nur vom Hörensagen kennt. Ausbildung degeneriert zur bloßen Qualifizierung für den immanenten Ausbildungsprozeß. So etwa, wenn die Anforderungen auf den einzelnen Schulstufen durch die nächst höhere bestimmt werden; der Sachunterricht auf der Primarstufe ist dann fächerorientiert im Hinblick auf die Sekundarstufe, und wissenschaftsorientiert im Hinblick auf die Universitätsausbildung.

c) Zumindest für die Realienfächer kann ein weitgehend autonomer Reproduktionsmechanismus festgestellt werden: Die Produktion naturwissenschaftlicher und technischer Erkenntnisse, ihre Auswahl und Darstellung in Hochschullehrbereichen, ihre Spiegelung in Schulbüchern und Lehrplänen stehen in einem bloß wissenschaftsimmanenten Bezug. Die zu konstatierende Personalunion von Schulbuchautoren und Lehrerausbildern verstärkt diesen Mechanismus. Zusätzlich wird diese lineare Übertragung vom Tertiärbereich in den Sekundarbereich durch die institutionelle Anerkennung im Zuge der Akademisierung der Lehrerausbildung und der Integration der PHs in die Hochschulen Vorschub geleistet. Wenn Hochschullehrbücher den Maßstab für die Naturwissenschaft als Bildungsgut abgeben, stellt sich die Frage, ob die unterstellte Bildungswirkung nicht eine bloß vermeintliche ist, ob sie mehr ist als die bloße Reproduktion von Naturwissenschaftlern, ob sie eine unterstellte Handlungskompetenz für die Lebenssituation des Laien zu befördern vermag.

d) Ihren Reflex finden die beschriebenen Tendenzen in einer immer noch überwiegend inhaltsbezogenen Didaktik, die Fragen der Personenauswahl, der Informationsquellen und Entscheidungsprozeduren für Lernprozesse als sekundär betrachtet. Didaktik scheint trotz Curriculumtheorie sich immer wieder auf eine Theorie der Bildungsinhalte zurückzuziehen und zurückziehen zu müssen, je grundlegender die politisch-ideologischen Auseinandersetzungen um die Bildungsreform geführt werden. Prozeßelemente einer Bildungstheorie stehen unter Formalismusverdacht oder werden als Strategiekom-

ponenten für eine ‚andere‘ Wissenschaft und Disziplinierung in den Dienst genommen, nicht als selbst inhaltskonstituierende Faktoren ernstgenommen, es sei denn als Störvariablen (hidden curriculum).

e) Auch dort, wo Prozeßelemente explizit in die didaktische Theorie aufgenommen werden, begünstigt eine präformierte Rollenerwartung der Wissenschaft die Elaboration einer konsistenten Bildungstheorie, die die konkreten Faktoren von schulischen Lernprozessen objektivierend normiert. Der Didaktiker wird zum frei schaffenden Architekten ohne Bauherr und Ingenieur zu sein, während der Bau durch das vorhandene Material und die verfügbaren Techniken bestimmt wird.

f) Schließlich zeigt sich das in den Wissenschaften gegliederte und organisierte Wissen durch eben diese Organisation und Struktur so bedingt, daß es nicht beliebig verfügbar für individuelle Lernprozesse erscheint, vielmehr von sich her eine eng begrenzte Variation von Aneignungsmodi und Lernsequenzen zu erfordern scheint. Die Intention des wissenschaftsbestimmten Lernens degeneriert zum Lernen einer so und so gemeinten und so geordneten Wissenschaft und ihrer Elemente. Hinter dem Rücken der guten Absichten kann sich so nur immer wieder ein unbegriffenes Vorverständnis von Wissenschaft einrichten, daß das Eigentliche und immer schon Gewußte als bloß effektiv und umfassend zu Vermittelndes weiß, kindliches Denken frühzeitig disziplinierend.

g) Ein weiterer Aspekt des Problemkomplexes ist ein weitgehendes Inhaltsmonopol der Hochschulen durch die klassische Trennung von Fachaufsicht und Rechtsaufsicht. In welchem Sinne dieses Inhaltsmonopol von den Hochschulen genutzt wird, ist nicht eindeutig zu beantworten. Immerhin sind hier strukturelle Mechanismen in Rechnung zu stellen, die einer bloß fachwissenschaftlichen Inhaltsausrichtung insofern Vorschub leisten, als die schulische Repräsentanz einzelner Disziplinen über den Anteil an Lehrerstudenten ein bedeutsamer Faktor für die Zuteilung von Planstellen und Finanzen im Hochschulbereich darstellt und das Selbstverständnis der Fachvertreter gleichzeitig immer noch mehr von einer bedürfnisentrückten Forschungs- und Lehrfreiheit geprägt ist. Schulrelevant erscheint das, was in den Blick der Wissenschaften gerät, während umgekehrt, was im Blick der Schüler, der Eltern, der Arbeiter und Angestellten liegt, nur sehr langsam für Wissenschaftler relevant wird. Verschärft werden diese Tendenzen und Latenzen durch eine zunehmende Konzentrierung der Bildungsprozesse auf die Institution Schule, die zum vollzeitlichen Arbeitsplatz für Schüler und Lehrer wird und das außerschulische Bildungs- und Erziehungspotential verkümmern läßt, ohne es ersetzen zu können.

Die grobe Skizze der Aspekte will keine vollständige und systematische Darstellung sein. Sie ließe sich erweitern. Auch ist die Gefahr der Überzeichnung nicht ganz vermieden worden. Die Diskussion in der Arbeitsgruppe machte das deutlich. Daß schon die Themenstellung „Befreiung oder Disziplinierung durch Fachwissenschaften in der Bildung?“ Widerspruch herausforderte, kann sowohl für die hier namhaftgemachte Selbstverständlichkeit, mit der die Faktizität eines spezialisierten Wissenschaftsbetriebes als Sachzwang internalisiert ist, genommen werden, wie als Ausdruck einer berechtigten Sorge, schnelle und wohlfeile Ressentiments gegen Wissenschaft aufzubauen oder zu verstärken. C. J. BURKHARDTS Warnung vor den „terribles simplificateurs“ muß gerade

hier so ernst genommen werden, ohne daß daraus ein Verbot für das Denken von Alternativen zur hochschulorientierten Wissenschaftsschule gemacht wird. Denn die faktische Gefährdung der Institution Schule – bei ihrer gleichzeitigen zeitlichen und inhaltlichen Ausdehnung von Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule und Hochschule – stellt das Selbstverständliche in Frage. Offenkundig sind die negativen Folgen unserer institutionalisierten Bildungsprozesse bei den Schülern: vegetative Störungen, Leistungsverweigerung, sozialer Ausstand und Streßsyndrome aller Art. Die Dysfunktionalitäten unseres Bildungssystems stellen nun ohne Zweifel nicht bloß einzelne organisatorische und inhaltliche Momente in Frage, sondern die intendierte Funktionalität eines so globalen und verbindlichen Sozialisationsinstrumentes selber. Zur Diskussion gestellt ist so nicht ein isoliertes Problem ‚Fächergliederung‘ (mit Stoffdruck und Leistungs- und Notenbetonung), sondern die *Eindimensionalität eines wissenschaftsorientierten Schulsystems*, das Dysfunktionalitäten nur mit einem Arsenal therapeutischer Maßnahmen (Förderkurse, Erziehungsberatung, Sonderschule, Schulpsychologen, Psychotherapie, Gruppentherapie, Nachhilfelehrer etc.) aufzufangen versucht. Zwar kann es nicht als ausgemacht gelten, zumindest nicht in der noch wenig differenzierten Allgemeinheit der vorgestellten These, daß mit der disziplinzentrierten Wissenschaftsorientierung der zentrale Grundzug der Eindimensionalität der Schule mit ihren Konsequenzen benannt ist, aber die Einmütigkeit, mit der Bildungsreform unter das Programm Wissenschaftsorientierung gestellt wurde und wird, gibt nach allen bisherigen Erfahrungen mehr Anlaß zu Vorsicht als zu reformierender Selbstgewißheit.

Eine detaillierte Diskussion dieser skizzierten Themenkomplexe wurde in der Duisburger Arbeitsgruppe um die folgenden vier Beispiele resp. Bereiche zentriert:

1. Die Schulprojekte der Universität Bielefeld (Laborschule/Oberstufenkolleg),
2. Das fächerübergreifende Curriculumprojekt „Ökologie und Umwelterziehung“, IPN,
3. Institutionelle Faktoren der Disziplinierungsfunktionen von Wissenschaften,
4. Erkenntnis- und bildungstheoretische Implikationen der Fragestellung und möglicher Antworten.

Ohne hier die Diskussion im einzelnen wiedergeben zu können, sollen aus subjektiver Sicht einige zentrale Gesichtspunkte herausgestellt werden.

2. Projekte und Argumente

1. Gestufte Bildungsprozesse

Als ein konstruktiver Entwurf der Vermittlung zwischen der Kleinstruktur individueller und familiärer Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder und der rationalen und funktionalen, aber noch unverständlichen Großstruktur arbeitsteiliger Gesellschaftsorganisation stellen sich die Schulprojekte der Universität Bielefeld dar. Die Disziplinen sind ein Teil der funktional arbeitsteiligen Großstruktur, deren beengende und schwierige Rationalität sinnvoll nutzbar und aushaltbar gemacht werden soll. Diese Intention stellt sich als praktische Frage nach dem Aufbau eines Bildungsprozesses, wie an Disziplinen heranzukommen ist und wie der so wissenschaftlich Ausgebildete in der Welt praktisch wirken kann. Zugrunde gelegt wird ein deutlich gestuftes System zunehmender

Komplexität und zunehmender Verantwortung. Sie ist ausgedrückt in der räumlichen Gestaltung von Laborschule und Oberstufenkolleg entsprechend der stufenweisen Entfaltung der Gegenstände. Weitet sich im ersten Block der Lebensbereich der Kinder um den Bereich Schule als einer ersten gesellschaftlich veranstalteten Welt, so differenziert sich im zweiten Block dieser Lebensbereich in Erfahrungsbereiche aus (Umgang von Menschen mit Menschen; Umgang von Menschen mit Sachen: gestaltend – spielend – erfindend, beobachtend – messend – experimentierend; Umgang mit dem eigenen Körper; Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem, Gedrucktem), die in noch relativ ganzheitlicher Gestaltung den Wert und den Sinn von Fächern und Disziplinen entdecken lassen. Diese Fächer bestimmen den dritten Block. Im vierten Block, dem Oberstufenkolleg, „soll der Kollegiat mit dem allgemeinen – fast hätte ich gesagt allgemeinsten – Merkmal unserer Gesellschaft, nämlich ihrer Arbeitsteiligkeit und der Notwendigkeit, eine Spezialfunktion in ihr zu erfüllen, rechtzeitig und systematisch vertraut gemacht werden“ (v. HENTIG). Entsprechend ist der Block dreifach gegliedert: Spezialisierung auf zwei Fächer, Ergänzungsunterricht zu den allgemeinen und gemeinsamen Problemen, Prozeduren und Prinzipien von Wissenschaft und zu den Problemen, die Wissenschaft in einer von allen gemeinsam gelebten Welt hat und macht, schließlich die Anwendungsbereiche als praktischer Kontext der Spezialisierung.

Das Programm eines so gestuften Bildungsprozesses scheint getragen von einer Wissenschaftspropädeutik, die in den Wissenschaften diejenige faktisch unhintergehbare Rationalität verwaltet weiß, um deren Ausbreitung sie sich müht. Ob die allmähliche Entfaltung von Komplexität und die zu erzeugende Einsicht in den Zwang zur arbeitsteiligen Spezialisierung in einem Sinnganzen verwurzelt bleibt, scheint aber solange weiterhin fraglich, als es der Didaktik nicht gelingt, auf den faktischen Wissenschaftsbetrieb selbst Einfluß zu nehmen, und ebensolange als institutionelle Selektionsmechanismen (z. B. numerus clausus) den die Spezialfächer ergänzenden Unterricht zu „Fransen“ zu entwerfen vermögen.

2. Problemzentrierte Wissenschaftsorganisation im Curriculum

Die Probleme, die die Wissenschaften nach Maßgabe ihrer methodischen Rationalität als Gegenstände definieren, sind nicht die erfahrbaren Probleme einer gemeinsamen gelebten Lebenswelt, sondern deren künstliche Derivate. Im Hinblick auf eine intendierte Handlungsfähigkeit der Schüler scheint es deshalb nötig, den Mittelcharakter von Wissenschaften für Problemlösungen zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Das heißt, die Inhalte des Unterrichts sind nicht nach Maßgabe der Disziplinen festzulegen, sondern die Disziplinen werden als Ressourcen zur Lösung lebensweltlich umrissener Probleme, ihrer Ausdifferenzierung und Bewältigung herangezogen. So ergibt sich aus dem Hauptziel eines Unterrichts Ökologie-Umweltschutz, „die Lernenden zu befähigen, die Verursachung, den Verlauf und die notwendigen Schritte zur Behebung der Umweltzerstörung zu behandeln“ (LEHMANN) ein neues Arrangement von Disziplinen nach Maßgabe ihrer Problemlösungsmächtigkeit. Ökologie, Soziologie, Chemie, Ökonomie u. a. werden hier als hilfreich erfahrbar gemacht im praktischen Umgang mit Wissenschaft, und zugleich haben sich diese Disziplinen selbst als hilfreich zu erweisen. Im letzten Sinne kommt der Didaktik eine wissenschaftskritische Funktion zu: „Um Wissenschaft zu erhalten oder zu ermöglichen, muß Didaktik sich als Gegenüber und als Teil der Fachwissenschaften konstituieren. Auf diese Weise müßte die didaktische

Dimension von Wissenschaft zur Geltung kommen, die Wissenschaft nicht nur mit übrigen Bereichen vermittelt, sondern auch auf sie zurückwirkt“ (KATTMANN). Die Wissenschaftspropädeutik tritt zurück gegenüber dem aufgeklärten Umgang mit Wissenschaft. Dabei bleibt unausgemacht, ob ein Praktischwerden der Wissenschaften dadurch erreichbar ist, daß man sie quasi als „Steinbruch“ von Methoden und Kenntnissen behandelt, und wieweit mit dem Einbringen wissenschaftlicher Versatzstücke auch gleichzeitig eine entsprechende Wissenschaftstheorie und Ideologie der impliziten Rationalitätsvorstellungen einer Disziplin und ihrer Systematik ‚geerbt‘ wird. Schließlich stößt sich das Konzept an dem Widerspruch, daß die Praxis ihrer wissenschaftlichen Durchdringung in der Schule vorausläuft, und Schule sich weitgehend auf eine nachgängige Reflexivität zurückgenommen sieht. Zu erwägen bleibt auch, inwiefern die Ausbildung der Handlungsfähigkeit der Schüler eher durch eine Art des Unterrichts und der schulischen Selektions- und Sanktionsregeln, die den Schüler zur Rezeptivität verdammt, behindert wird als durch ein irgend geartetes Wissenschaftsverständnis.

3. Institutionelle Entgrenzungen

„Die staatliche Schulaufsicht hat die Lehrerbildung einer eigenen Art von Autonomie überantwortet. Nach der Entscheidung für die Akademien und dann für die universitären Hochschulen als Qualifizierungsstätten für Lehrer war die inhaltliche Einflußnahme der verantwortlichen Oberaufsicht über die Schulen auf die Ausbildung des Personals im Bildungswesen praktisch aufgegeben. Die Geschichte der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als autonome und fachdisziplinäre Einrichtungen taten das ihre dazu. Die pointierte Konsequenz: Die Schule läßt das eigene Personal durch eine fremde Einrichtung ausbilden, auf die sie nicht einmal mehr über die eigene Oberaufsicht Einfluß nehmen kann. Eine Konstellation, die staatspolitisch und makro-strukturell ein Höchstmaß an Kräfteverteilung verspricht und Monopolisierungen vorbeugt. Die staatliche Aufsicht hat ihre Macht begrenzt, damit aber ein *Inhaltsmonopol* an die Hochschule übertragen“ (FREY).

Daß sich dieses Inhaltsmonopol der Hochschulen durch die Art des wissenschaftssanktionierten Denkens und die geltenden Forschungsparadigmata der Problemdefinition und Lösung sich eher im Sinne einer Sozialisierung der Schüler für eine Forschungsgemeinschaft als für eine polit-ökonomische Handlungsgemeinschaft auswirkt, ist aufgrund der fachspezifischen Sozialisation der Lehrerstudenten sehr wahrscheinlich. Daß sich wissenschaftliche Normen zumindest außerhalb einer Wissenschaftlergemeinschaft als inadäquat und negativ disziplinierend erweisen, stellt die weitgehende Autonomie der Hochschulen in der Lehrerbildung in Frage. Ob die klassische Trennung von Rechtsaufsicht und Fachaufsicht für ein immer umfassenderes öffentliches Schulwesen noch adäquat ist, muß zumindest neu überdacht werden. Eine öffentlich verantwortete Schulaufsicht bei der Lehrerbildung könnte allerdings staats- und gesellschaftspolitisch fragwürdige Konsequenzen haben, daß andererseits nach Korrektiven für eine bloß hochschulintern verantwortete Lehrerbildung gesucht werden muß, bleibt unbestritten. In diesem Sinne kommt die Frage, wie die Beteiligung verschiedenster gesellschaftlicher Gruppen bei der Lehrplanentwicklung zu gestalten und zu sichern ist, besondere Bedeutung zu. Wie die weitgehend mit Fachvertreter zusammengesetzten Lehrplankommissionen durch Eltern, Politiker, Futurologen, Berufsvertreter, Gewerkschaften u. a. ergänzt werden können, wird zum zentralen Anliegen einer institutionellen Entgrenzung der Schule. Das Gespräch

zwischen Spezialisten und Laien wird dabei zur Probesituation der Wissenschaftsdidaktik. Blieben die Realisierungschancen hier schwer einzuschätzen bei dem nötigen Zeitaufwand und dem chronisch akuten Handlungsdruck von Schulpolitik, so könnte ein systematisches Einbringen von alternativen Curriculumteilen (bes. zu kontroversen Themen und Fragestellungen) der Linearität des wissenschaftsorientierten Curriculums seine Eindimensionalität nehmen.

4. Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftstheorie

Zu den Grundproblemen der Wissenschaftsdidaktik gehört die Frage, wie die Bedingtheit wissenschaftlicher Aussagen auch in ihrer disziplinären Systematik und Spezialistik als konstitutiv neu erfahrbar gemacht werden kann. Was in der Fragestellung der Arbeitsgruppe angesprochen wird, kann hier als doppelter Sinn des Lehrens von Wissenschaft entfaltet werden: Die Vermittlung von Wissenschaft bedeutet immer auch Antworten gegen auf Fragen, die nicht gestellt worden sind. Der Adressat wissenschaftlicher Aussagen ist nicht das konkrete Subjekt in seiner existentiellen Befindlichkeit, sondern das allgemeine Menschensubjekt. Für die standardisierten Gegenstände der Wissenschaft, ihre reproduzierbar objektivierten Sachverhalte sind die Subjekte austauschbar. Die Standardisierung findet ihren Niederschlag in der Fachsystematik, die erst einen arbeitsteiligen Wissenschaftsprozess ermöglicht. Ihre Aneignung schließt immer auch eine Disziplinierung des Lernenden ein im Sinne einer ‚Bildung‘ seines Bewußtseins zum transzendentalen Subjekt der Wissenschaft. Die Vermittlung von disziplinären Methoden und Erkenntnissen bleibt bloße Disziplinierung, wenn die konstitutive Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis als unvordenkliche Selbstverständlichkeit ausgeklammert bleibt, weil diese selbst fachwissenschaftlich nicht zur Sprache gebracht werden kann. „Die Gefährdung der Bildung liegt ... nicht im Bedingtheitscharakter wissenschaftliche Spezialistik, sondern in dessen Unterschlagung“ (RUHLOFF). Nun ist diese Ausklammerung, zumal unter den Bedingungen eines in eine Vielzahl von Fächern gegliederten, auf 45 Minuten-Lektionen rhythmisierten und zensurenorientierten Unterrichts, nur schwer aufzuheben. Dennoch scheint die Lösung dieses Problems nicht in grundsätzlichen Alternativen zu liegen, vielmehr liegt in den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis selbst der didaktische Schlüssel zu ihrer Sinnerschließung.

Hier bietet sich ein Bündnis zwischen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsdidaktik dergestalt an, daß Wissenschaft von ihrem praktischen Fundament her rekonstruktiv einsichtig gemacht wird.

Mit der Wissenschaftstheorie ist damit nicht so sehr eine Bewährungslogik für wissenschaftliche Sätze gemeint, sondern eine Erkenntnisethik, die Wissenschaft als zu verantwortendes menschliches Handeln und ihr kritisch zu beurteilendes Ergebnis versteht. Die konstruktive Wissenschaftstheorie bietet hier vielversprechende Perspektiven. Jedenfalls scheint es sinnvoll, Wissenschaftsdidaktik beim Konstitutionszentrum der Wissenschaften selber anzusetzen. Soziologische, ökonomische und historische Gesichtspunkte bleiben sonst allzu schnell bloße Garnierung und der Sache bloß äußerlich. Alternative Gegenüberstellungen von Wissenschaft und Lebenswelt sind eher dazu angetan, die Chancen rationalen Umgangs mit Wissenschaft zu vertun, als durch ihre einsichtige Vermittlung zu befördern. Die Hoffnung auf eine umfassende Sinnorientierung einer irgendgearteten Anthropologie für die Ortsbestimmung der Wissenschaften im Curriculum ist keine Alternative: Wissenschaftsdidaktik hat ihren Teil dazu zu leisten.

Daß das Lehren der Wissenschaft der Philosophie der Wissenschaft bedarf, könnte die gemeinsame Überzeugung der Wissenschaftsdidaktiker werden.

3. Perspektiven

Aus der gemeinsamen Überzeugung von der Bedeutsamkeit der diskutierten Probleme und den dabei gemachten Erfahrungen hat die Arbeitsgruppe in ihrer Schlußsitzung die folgenden Schlüsse gezogen:

1. Die Thematik der Arbeitsgruppe soll wenn möglich auf dem nächsten DGfE-Kongreß weiterbehandelt werden, was entsprechend längerfristig vorbereitet werden sollte.
2. Die Thematik erfordert das Gespräch mit Vertretern anderer Disziplinen. Es wird angeregt, dafür eine Plattform „Fachdidaktik“ zu schaffen, die die Kontakte mit einschlägig befaßten Berufs- und Wissenschaftsverbänden und -gesellschaften herstellt.
3. Es scheint wünschenswert, DGfE-Kongresse nicht bloß pädagogikimmanent zu gestalten, sondern durch Einladungen von Referenten benachbarter Arbeitsrichtungen zu öffnen.

Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation*

Die Diskussionen in dieser Arbeitsgruppe wurden in hohem Maße durch die vorgetragenen Referate mitbestimmt. Im Brennpunkt stand die an die traditionelle Methodologie und an die Handlungsforschung gerichtete Frage, was diese in Sachen „handlungsorientierter Curriculuminnovation“ zu leisten imstande sind. Daraus ergaben sich unterschiedliche Abstufungen und Differenzierungsvorschläge im Sinne der gegenseitigen Abgrenzung von im wesentlichen zwei methodologischen Problemkomplexen: Herkömmliche Experimental-Designs und Handlungsforschung. Damit griff die Arbeitsgruppendifkussion in die laufende Kontroverse (vgl. z. B. Z.f.Päd. 5/75 und 3/76) ein und konkretisierte Verfahrensvorschläge und Alternativen auf die Problematik curricularer Innovation hin.

Die Referenten traten an das Thema unter Gesichtspunkten heran, die das jeweilige Verhältnis bzw. die jeweilige „Vorliebe“ in Hinsicht auf Handlungsforschung widerspiegeln.

PETER SCHMIDT versuchte Handlungsforschung in den Rahmen (doch eher schon bekannter) experimenteller Designs rückzuholen, bzw. von dort aus die Leistungen der Handlungsforschung zu bezeichnen (Methodologische Probleme der Evaluation von Innovationsprojekten: Handlungsforschung oder experimentelle Politik? Manuskript, Hamburg 1976).

ANDREAS GRUSCHKA bestimmte Handlungsforschung aus der Sicht des Evaluationsauftrags seiner Gruppe im Rahmen des Kollegschulversuchs in NW (Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation als Problem einer Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung – dargestellt an der Evaluation des Schulversuchs „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“. Manuskript, Münster 1976).

PETER GSTETTNER beschrieb Handlungsforschung als Aktivitätsform (forschenden und politischen Handelns) in idealtypischer Perspektive vor dem Hintergrund eines Selbstverständnisses „kritischer Sozialforschung“ (Der Innovationsanspruch von Handlungsforschung. Manuskript, Innsbruck 1976).

Eingeleitet wurden die Diskussionen durch ein Referat von HENNING HAFT und UWE HAMEYER zum Thema „Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation. Manuskript, Kiel 1976). Sie grenzten das Thema ein und rekonstruierten zentrale Probleme handlungsorientierter Schulforschungsansätze.

Die Beiträge werden im folgenden zuerst kurz referiert, wobei etwaige Verzerrungen zu Lasten der Verfasser des Berichts gehen. In voller Länge, jedoch überarbeitet und z. T. erheblich erweitert, werden alle Referate in HAMEYER, U., HAFT, H. (Hrsg.): „Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Berichte, Analysen, Materialien. Weinheim/Basel 1976“ nachzulesen sein. Die Zitation in diesem Bericht stützt sich allerdings auf die zum Zeitpunkt des jeweiligen Vortrags vorliegenden Manuskripte.

* Arbeitsgruppenleiter: HENNING HAFT und UWE HAMEYER
Protokollanten: CHRISTA CREMER und WOLF R. KLEHM
Referenten: ANDREAS GRUSCHKA, PETER GSTETTNER und PETER SCHMIDT.

Anschließend sollen in eigenverantwortlicher Zusammenfassung der Diskussionen einige der darin enthaltenen Schwerpunkte herausgehoben und kritisch gewürdigt werden.

1. Darstellung der Referate

1.1. Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation (HAFT, HAMEYER)

Methodologische Überlegungen werden mit Bezug auf BÖNISCH (1970, S. 20/21) zweifach bestimmt: Einerseits handelt es sich um Analysen „der Vorgehensweise bei der theoretisch-erkennenden und praktisch-gegenständlichen Tätigkeit des Menschen, einschließlich der diesem Vorgehen zugrunde liegenden Gesetze, Regeln und Normen, sowie deren erkenntnistheoretisch-logische Struktur“, wobei es darum geht, eine „Synthese allgemeiner, vielen Methoden gemeinsamer, wesentlicher (invarianter) Züge, Eigenschaften und Relationen zu einem System von regulativen Prinzipien, Forderungen und Regeln“ zu entwickeln. HAFT und HAMEYER beziehen sich in ihren Überlegungen auf die zweite Bestimmung und weisen auf, daß es bisher lediglich gelungen sei, Prinzipien und Regulative für jeweils bestimmte Forschungsstrategien dingfest zu machen. Dabei wird Forschungsstrategie als Bündel methodischer Maßnahmen, verbunden mit Inhalts- und Zielvorgaben, begriffen. Diese Regulative drücken sich für empirisch-analytische Strategien in den Begriffsinhalten von Objektivität, Realibilität und Validität einschließlich ihrer Differenzierungen aus. Für Handlungsforschungsstrategien dagegen benennt MOSER als instrumentelle Gütekriterien: Transparenz (Offenlegung von Zielen, Methoden und Leistungen) und Stimmigkeit (Ziele und Methoden forschender Arbeit dürfen nicht im Widerspruch zueinander stehen). Zudem ist zu berücksichtigen, daß der Einfluß des Forschers nicht verzerrend wirken darf (MOSER 1975, 122ff.). Die Referenten betonen, daß gerade die Bestimmung von Gütekriterien von großer Divergenz auch in Diskussionen von Aktionsforschungsstrategien selbst ist. Für die gemeinsame Arbeit in der Arbeitsgruppe ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

- Da es schwerlich gelingen wird, konsensfähige Regulative aus einer allgemeinen Erkenntnistheorie erschöpfend herzuleiten, sollte man auf dieses Verfahren verzichten.
- Es sollte versucht werden, gemeinsame Kriterien auf der Basis der tradierten Regulative Validität, Transparenz, Stimmigkeit u. a. zu bestimmen. Hieran könne sich eine Diskussion darüber anschließen, in welcher Näherung unterschiedliche „Methoden-Inhalte-Modelle“ an ihnen festzumachen sind.
- Sollte auch das nicht gelingen, könne man sich darauf beschränken, vorliegende Kriterienraster für Handlungsforschungsstrategien allein zu konkretisieren.

Bei der Begründung, daß forschungspraktische Aspekte der Methodologieproblematik im Vordergrund der Diskussion stehen sollen, leiten HAFT und HAMEYER zu einer Liste von Problembereichen über, die Methodenfragen der Handlungsforschung implizieren und „... im weiteren Sinne Anregungen zum Nachdenken über Bedingungen und Strukturen von methodologischen Regeln handlungsorientierter Curriculuminnovation geben sollen“ (S. 6).

Aus dieser Auflistung von Problembereichen befassen sich die Referenten intensiver mit der Thematik „Soziale Komplexität des Innovationsfeldes“. Das bedeutet, daß die in den Innovationsprozeß einbezogenen Personen und Gruppierungen auf dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Ausdifferenzierung ein ganzes Bündel z. T. völlig gegensätzlicher Interessen, Sprach- und Symbolmuster und Handlungsstrukturen u. a. m. entwickelt haben. Tradierte empirische Forschungsstrategien vermögen dagegen nur eine sehr begrenzte Anzahl von Variablen in Forschungsstrategien einzubeziehen und methodologisch zu begründen. Zudem beziehen sich ihre methodologischen Fixpunkte (Kriterien und Regulative) nur auf die Ebenen eines eingeschränkten, geordneten (regelhaften) Ablaufs des Forschungsprozesses. Die gesamte Komplexität des Innovationsprozesses kann dort nicht regelgeleitet vermittlungsfähig gemacht werden.

An dieser Stelle wäre es notwendig, Regulative für die Vermittlung der gesamten Realität in ihrer Komplexität zu entwickeln. Es reicht nicht aus, nur den Forschungsprozeß selbst anhand methodologischer Kriterien faßbar zu machen.

1.2. Methodologische Probleme der Evaluation von Innovationsprojekten: Handlungsforschung oder experimentelle Politik (SCHMIDT)

1.2.1. Aktionsforschung und experimentelle Politik

Ausgehend von einer vorab explizierten Position als kritischer Rationalist, versucht SCHMIDT zu überprüfen, ob Aktionsforschung den Ansprüchen an eine neue Methode entspricht und mit dem Programm der Sozialtechnologie, hier experimentelle Politik genannt, zu konfrontieren. Nach seinen Feststellungen in früheren Arbeiten (vgl. EICHNER, SCHMIDT 1974) kam er zu der Schlußfolgerung, daß Aktionsforscher zwar auf bedeutsame Fragestellungen und Probleme hingewiesen haben, ihnen aber die konkreten Mittel zu deren Lösung fehlen. SCHMIDTs Anliegen drückt sich in der Forschung aus, Lösungsvorschläge anstelle von Grundsatzdebatten einzubringen. Bevor er das Quasiexperiment als Mittel zur Überprüfung der Zielerreichung in Innovationsprojekten vorstellt, fragt er zunächst nach dem Verhältnis von Aktionsforschung zu dem, was er experimentellen Politik nennt.

SCHMIDT charakterisiert die Vorgehensweise der experimentellen Politik wie folgt:

- Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß es keine endgültige Wahrheit gibt.
- Man muß im Rahmen von Problemlösungen die Vorläufigkeit der Zielfestlegung, den Einsatz entsprechender Mittel, sowie das Wissen über Nebenwirkungen herausarbeiten.
- Es wird erwartet, daß man das Ziel in der festgelegten Form so nicht erreicht und unerwünschte Nebenwirkungen auftreten.
- Es gilt, Nebenwirkungen oder Störgrößen auszumachen und entsprechend zu korrigieren.
- Ein objektives Verfahren, um ein solches Programm durchzuführen, sind neben den subjektiven Eindrücken quasiexperimentelle Versuchspläne.

SCHMIDT findet in der Vorgehensweise der experimentellen Politik den Grundgedanken der Aktionsforschung wieder. „Der Unterschied zwischen kritischen Rationalisten und

Aktionsforschern dürfte allerdings in der unterschiedlichen Gewichtung der Notwendigkeit der Anwendung objektiver Verfahren wie quasiexperimenteller Versuchspläne zur Feststellung der Wirkung von Maßnahmen liegen“ (S. 5).

1.2.2. Anwendung empirisch geprüfter Theorien in Aktionsforschungsprojekten

Ausgehend von der Auffassung GRUSCHKAS, handlungsorientierte Begleitforschung sei z. Z. theorielose Praxis oder praxislose Theorie, macht SCHMIDT der Handlungsforschung den Vorwurf, daß sie Theorien und Wissenschaftsbestände vernachlässigt, die schon als Grundbestand der Sozialwissenschaften gelten können. SCHMIDT begründet die Anwendung des vorhandenen (gesicherten) Wissensbestandes mit seinem Nutzwert. Er wird einerseits aus der Relevanz dieser Theorien u. a. für den Problemlösungsprozeß abgeleitet und zum anderen von der Notwendigkeit der Ergebnisse „objektiver Verfahren“ und des Einsatzes objektiver Methoden selbst her begründet. Würden nämlich keine objektiven Verfahren angewendet, so vollzieht sich die Wahrheitsfindung durch den Vergleich eigener Erwartungen mit der jeweiligen Gruppenmeinung. Damit fehlt die empirische Kontrolle als Korrektiv zur Gruppenmeinung. Abstand von den empirischen Verfahren als Korrektiv und Instrument der Kritik sei nur aus finanziellen oder zeitlichen Gründen zu nehmen.

Zudem müsse die bisher meist theorielose Praxis von Aktionsforschung zwei Bereiche theoretisch-praktischen Wissens aufnehmen:

- a) Zur Organisation von Aktionsforschungsvorhaben sollten Hypothesen aus der Kleingruppenforschung und der Organisationssoziologie verwendet werden. Von der Berücksichtigung der Hypothesen aus der gruppensoziologischen Forschung über Zielklarheit, Aufgabenschwierigkeit, Partizipationsgrad, Beziehung zwischen Gruppen erhofft sich SCHMIDT „wichtige Hinweise ... für die Organisation von Aktionsforschungsprojekten“ (S. 9).
- b) Bei der Entwicklung praktischer Maßnahmen seien ebenfalls Theorien und darüber hinaus, zur Evaluation, das „Quasiexperimentelle Verfahren“ von Bedeutung.

1.2.3. Das Quasiexperiment in der Aktionsforschung

SCHMIDT verweist auf CAMPBELL und STANLEY, die zur Überprüfung der Wirkung von Reformen und Innovationen eine Abwandlung des klassischen Experiments empfehlen. Es handelt sich um Quasiexperimente. Im Vergleich der Methoden bildet das klassische Experiment das strengste Verfahren im Sinne empirisch-analytischer Methodologie. Danach folgen Quasiexperiment und Feldstudie. Die Leistungsfähigkeit der Verfahren ist, im Zusammenhang mit der jeweils unterschiedlichen Art der Kontrolle der Störvariablen, zu diskutieren. Als Qualitätskriterium für den Vergleich dieser Methoden muß man das Ausmaß der Kontrolle dieser Störvariablen ansehen.

Der Unterschied zwischen Quasiexperiment und klassischem Experiment besteht darin, daß bei letzterem Verfahren Zufallsauswahl zu Versuchs- und Kontrollgruppe gefordert wird. Im Vergleich zur klassischen Feldstudie ist festzuhalten, daß die unabhängige Variable bei einer Feldstudie nicht verändert wird. Im Quasiexperiment wird dies gerade vorausgesetzt. SCHMIDT nennt folgende Vorteile des Quasiexperiments:

1. Man kann auch Alltagstheorien der Beteiligten objektiv überprüfen und ist nicht auf empirisch gut bestätigte Theorien angewiesen.
2. Man hat die Möglichkeit, neben den subjektiven Eindrücken auch eine ‚objektive‘ empirische Kontrolle der Wirkung von Maßnahmen durchzuführen.

SCHMIDT geht in weiteren Schritten auf konkrete quasiexperimentelle Versuchspläne nach CAMPBELL und STANLEY ein. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Faktoren, die die interne und externe Gültigkeit des Experiments bestimmen:

CAMPBELL und STANLEY verstehen unter interner Gültigkeit „das Ausmaß der Sicherheit, mit der man die Veränderung der abhängigen Variablen wirklich der Veränderung der unabhängigen Variablen zurechnen kann“ (SCHMIDT, S. 13).

Unter externer Gültigkeit wird die Sicherheit verstanden, „mit der man die gefundenen Ergebnisse auf andere Personen generalisieren kann“ (S. 14).

Das Quasiexperiment ist für Situationen gemeint, die weder den Bedingungen des klassischen Experiments, noch denen der Feldstudie gehorchen. Anhand eines Anwendungsbeispiels aus der Hochschuldidaktik diskutiert SCHMIDT die Probleme der Aufstellung und Auswertung eines solchen quasiexperimentellen Versuchsplans. In diesem Zusammenhang macht er eine Reihe von Vorschlägen zur modifizierten Anwendung von quasiexperimentellen Versuchsplänen sowie ihrer Auswertung. Diese umfassen folgende Punkte:

- a) Einbeziehung theoretischer, nicht direkt meßbarer Konstrukte, z.B. Angst.
- b) Deduktive Überprüfung der Hypothesen.
- c) Analyse der Daten mit Verfahren der Kausalanalyse.
- d) Berücksichtigung sowohl subjektiver Eindrücke wie objektiver Daten mit Hilfe der Multitrait-Multimatrix-Methode, die von CAMPBELL/FISCHER vorgeschlagen wurde. Diese ermöglicht spezielle Effekte einer Methode, so z.B. von Fragebögen zu ermitteln und damit zu kontrollieren.

1.3. Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation als Problem einer Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung (A. GRUSCHKA)

GRUSCHKA geht von zwei Thesen zum Verhältnis von Curriculuminnovation und Curriculumevaluation aus, die er mit einer Projektskizze unterlegt.

Seine Ausgangsthese beinhaltet, daß es bei methodologischen Problemen handlungsorientierter Curriculuminnovation in erster Linie um Probleme der Evaluation gehe. In dem Maße, in dem Curriculumentwicklung und schulische Innovationen miteinander verbunden werden, wobei Innovation im Fall des Schulversuchs Kollegschule auf Strukturwandel gerichtet ist, ist festzustellen, daß das Problem von Konstruktion und Kontrolle zunehmend auch eines von Legitimation und Optimierung curricularer Entscheidungen wird. Das bedeutet, daß unter den vorliegenden besonderen Bedingungen – in mehreren Standorten sind in NRW jeweils mehrere gymnasiale Oberstufen und Berufsschulen betroffen; an der Curriculumentwicklung sind eine Vielzahl von regionalen und überregionalen Entwicklungs-, Planungs- und Entscheidungsinstanzen beteiligt –

Evaluation (von der Erfolgs-/Mißerfolgsmeldung erwartet werden) eine noch zunehmende strategische Betonung erfährt. Die zweite These folgert dann „...methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation (sind) erst im Durchgang durch ihre Konstruktions- und Kontrollbedingungen sowie Legitimations- und Optimierungsbedingungen zu einer Methodologie „Handlungsorientierter Begleitforschung“ generierbar...“ (S. 2).

Der Modellversuch Kollegstufe NW, der hier nicht ausführlich beschrieben werden kann, zielt auf die curriculare und organisatorische Integration der Bildungsgänge der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen der Sekundarstufe II. Das Kernstück der Konzeption bildet die Verzahnung von Bildungsgängen in Schwerpunkten, wobei als Leitfächer berufsqualifizierende Technologien und alle Fächer der bisherigen gymnasialen Oberstufe in Frage kommen. Die Schwerpunkte machen etwa die Hälfte des Unterrichts aus. Daneben tritt, unabhängig vom gewählten Schwerpunkt, als obligatorischer Bereich „Gesellschaftslehre“. Hinzu kommt ein Wahlbereich der unterschiedlich genutzt werden kann. Mit der Darstellung der inhaltlichen und organisatorischen Komplexität charakterisiert GRUSCHKA den Gegenstand Kollegstufe NW als eine für eine konventionelle Evaluation komplexe und zugleich langfristige Zielgröße, und ein „...ungemein ortreiches, ungemein fluktuierendes und durch verschiedenste Rollen gekennzeichnetes Handlungssystem“ (S. 4ff.).

Hierbei können nicht nur die Gegenstände, (sondern) auch die Funktionsrollen und Erwartungshaltungen der Handelnden „... die möglichen Zugriffe und Themen der Evaluation des Schulversuchs (präfixieren)“ (S. 6).

Zu den Schwierigkeiten, die aus den Rahmenbedingungen des Versuchs resultieren und zu den Problemen, Orte und Themen der Evaluation festzumachen, kommt hinzu, daß sowohl Curriculuminnovation als auch Evaluation selbst erhebliche Fragen aufwerfen, die aus ungeklärten methodologischen Voraussetzungen herrühren.

1.3.1. Was heißt Methodologie handlungsorientierter Curriculumforschung?

GRUSCHKA konstatiert, daß weder eine ausgeführte Handlungstheorie noch eine Methodologie der Curriculuminnovation vorliegt, von der aus die Praxis der Curriculumentwicklung sicher geplant werden könnte. Er fragt von daher nach den internen und externen Bedingungen die zur Konstitution einer Methodologie der Curriculumforschung untersucht werden müssen.

Zur Beantwortung der Frage sucht er nach angebbaren einschlägigen Wissenschaftsregulativen, um diese dann mit Paradigmen der Evaluationsforschung zu konfrontieren. Ausgehend vom Aufgabenspektrum handlungsorientierter Curriculuminnovation: Konstruktion, Kontrolle, Optimierung und Legitimierung, betrachtet er drei Möglichkeiten zur Bestimmung von tragfähigen Wissenschaftsregulativen: interne-, externe – und soziale Regulative.

Interne Regulative – eine wie auch immer ausgeführte „Logik der Evaluationsforschung“, die „klassische“ Aussagen über Hypothesenformen, Gütekriterien etc. macht – vermögen, wie auch die externen Regulative – imperative Auftraggeber, Einflüsse, Finanzierung, etc. – nicht zu befriedigen. Zerstören erstere den auch evaluativ geforderten Zusammenhang von Konstruktion, Kontrolle, Optimierung und Legitimierung, so finden die zweiten ihre Grenze in den je spezifischen Interessen des Auftraggebers und seiner Planungskompetenz.

Soziale Regulative, die vom „...Interventionsfeld auf das sich Evaluation bezieht...“ ausgehen, legen den Schwerpunkt auf die „...Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zwischen den Forschern und Erforschten...“ (beides S. 7). Innovation in diesem Kontext ist das Ergebnis eines Diskurses der Beteiligten, Evaluation der Aufweis des Gelingens und der Struktur von Interaktion und Kommunikation, bezogen auf die Ziele des Schulversuchs.

Die spezifischen Bedingungen des Schulversuchs lassen allein die Konstruktion solcher, noch näher zu konkretisierender sozialer Regulative (vgl. GRUSCHKA 1976) als erfolversprechend erscheinen. Mit Bezug auf die sozialen Regulative wird „Methodologie als Problem einer Planung und Rekonstruktion von Handlungssträngen... (gesehen, Z.d.V.), in denen das Curriculum als Gegenstand der Akteure interpretiert wird...“ (S. 10). Die in diesem Zusammenhang gewonnenen Daten sind folglich primär relevant für die Rekonstruktion und Planung des je eigenen Handelns als Unterrichtender, als Curriculumkonstrukteur oder politisch Verantwortlicher.

Orientierende Theorien bzw. Theorieteilstücke für ein hier notwendig werdendes „interpretatives, rekonstruktives oder handlungsorientiertes Paradigma“ (S. 10) sind:

- Alltagstheorien als reflexive Handlungstheorien,
- Versuche zu einer empirischen Pragmatik bzw. einer Universalpragmatik,
- Systemtheorie als Handlungstheorie.

Diese Ansätze liefern jedoch, wie auch die zur Verfügung stehenden Paradigmen der US-amerikanischen Evaluationsforschung, nur sehr eingeschränkt brauchbare Hilfestellungen. Daraus resultiert die Schlußfolgerung: „Handlungsorientierte Begleitforschung ist z.Z. entweder noch mehr theorielose Praxis oder praxislose Theorie, je nach Standort betrachtet. Es gibt zwar Dokumentationen mehr oder weniger theoretisierten Begleitforschungshandelns, jedoch noch kein strenges Paradigma handlungsorientierter Begleitforschung oder Curriculuminnovation“ (S. 11).

Das Evaluationsdesign der wissenschaftlichen Begleitung für den Schulversuch versucht den zu konstituierenden Rahmen eines methodisch gesicherten Paradigmas zu entfalten, das sich an den pragmatischen Bedürfnissen des Handlungsfeldes orientiert (vgl. GRUSCHKA 1976). Es zielt auf die Konstitution „...eine(s) selbstreflexiv(en), lernend(en) Handlungssystem(s), das weniger darauf angelegt ist, irgendwelche Fakten zu sammeln, sondern (versucht) unbefriedigende Umstände zu diagnostizieren...; dessen Status weniger dadurch gekennzeichnet ist, daß Falsifizierbarkeit und Wiederholbarkeit gesichert werden, sondern in dem Hypothesen der Kritisierbarkeit und Veränderbarkeit des Systems dienen“ (S. 13).

Das hat unmittelbare Konsequenzen für die Instrumentarien zur Datenerhebung und die Daten selbst, die erhoben werden. Den Daten werden vier Merkmalskomplexe zugeordnet. Es handelt sich immer um (1) reflexive –, (2) formative –, (3) komplexe und wenn möglich für die Zielerreichung des Versuchs (4) konstruktive Daten.

In diese Datenkonstellation geht ein, daß Subjekte planen, entscheiden, ausführen und kontrollieren, wobei dieser Zusammenhang in den Daten und in ihrer Interpretation für den Prozess erhalten bleiben müssen.

Die Instrumentarien, die verwendet werden (einschließlich jener der empirischen Sozialforschung), dienen von daher wesentlich der Förderung und Aufrechterhaltung der Kommunikation über die vorgenannten Datenkomplexe zwischen den Beteiligten.

Der vielschichtige Charakter der Prozeßdaten wird bisher von noch keinem methodologischen Ansatz befriedigend eingeholt. GRUSCHKA macht damit zusätzlich auf eine gravierende Schwierigkeit aufmerksam. Sie besteht darin, daß „... die Bezugnahme auf die eigenen Handlungssituationen... bei der Generierung von Daten und Interpretationen... den eigenen, oft defizitären Modus zum Gegenstand von Daten und Interpretationen (macht)...“ (S. 16). Damit wird das Empirischschema nicht extrafunktional. Die Evaluatoren sind manchmal dazu angehalten, die eigenen Defizite in die evaluative Anordnung aufzunehmen.

1.3.3. Handlungsprobleme handlungsorientierter Curriculuminnovation

Unter bezug auf Berichte durchgeführter Handlungsforschung ergibt sich nach GRUSCHKA'S Auffassung als Beleg ein „... eindeutiges Übergewicht an reflexiven Daten gegenüber den Forschungsbefunden selbst“ (S. 16). Er stellt die These auf, daß Handlungsforschung sich mit sich selbst als einer defizitären Praxis beschäftigt. Der primäre Grund liegt vermutlich darin, daß Handlungsforschung ja das Ernstnehmen des Partners proben will. Insofern geraten Kommunikationsprobleme zwischen „Forschern“ und „Feld“ in das Zentrum methodologischen Interesses wie in das Zentrum von Projektberichten. GRUSCHKA bestimmt abschließend dagegen den positiven Ort von Handlungsforschung als Bindeglied „zwischen großangelegten gesellschaftstheoretischen Entwürfen, denen es an empirischem Gehalt fehlt und jenen „Analysen“, die zwar prägnant beschreiben mögen, was der Fall war, die aber in der Datenlage kein Urteil darüber erlauben, nach welchen Regeln, Strategien, in welchen Restriktionen sich die beschriebene Handlung überhaupt erst verstehen läßt“ (S. 17). Die besondere Chance läge darin, „durch instrumentelle Arrangements solche Distanzierungsleistungen zu befördern, die den Forscher in die Lage versetzten, sich das eigene Handlungsfeld theoretisch anzueignen. Datenprobleme sind also in Planungen und Theorien zu übersetzen“ (S. 17).

1.4. Der Innovationsanspruch von Handlungsforschung (GSTETTNER)

GSTETTNER geht von zwei Prämissen aus: Einmal, daß methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation auf theoretische Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Möglichkeiten der Veränderung der Infrastruktur des Bildungswesens gerichtet sind, Veränderungen, die gemäß gemeinsam vereinbarter und entwickelter Vorgehensweisen durch die Betroffenen zu vollziehen sind.

Zum anderen, daß Handlungsforschung, eine sich neu etablierende Forschungspraxis, Veränderungsprozesse im Sinne einer verstandenen Curriculuminnovation initiiert, begünstigt, unterstützt und wissenschaftlich faßbar macht.

Damit schließt sich GSTETTNER, den an anderen Stellen schon häufig geführten Diskussionen an (vgl. dazu auch HEINZE, MÜLLER, STICKELMANN, ZINNECKER 1975; BERGER 1975, DICK 1974), daß empirisch-analytische Verfahren Innovationen eher verhindern als ihnen förderlich sind. Die wesentliche Ursache dafür ist im Festhalten an den methodologischen Standards zu sehen (intersubjektive Überprüfbarkeit und numerische Präzision), die im Laufe der Zeit in den Status nichthinterfragter Selbstverständlichkeiten gehoben wurden. Das Festhalten an den dem naturwissenschaftlichen Paradigma entlehnten Standards führt zu Forschungsstrategien, die Veränderungsprozesse stabilisieren oder nur kontrolliert zulassen.

Genannt wurden:

1. Manipulative Strategie gegenüber Untersuchungsobjekten. Handlungsforschung sieht demgegenüber in der Forschungssituation eine politische Dimension, die für gemeinsame Lernprozesse genutzt wird.
2. Entsubjektivierung durch das herrschende Paradigma. Im Gegensatz zur traditionellen Vorgehensweise stehen im Mittelpunkt von Handlungsforschungsansätzen subjektive Sinndeutungen und Sinnauslegungen von Handlungszusammenhängen, an denen sich Forscher und Praktiker beteiligen.
3. Konstituierung des Paradigmas unter Ausklammerung von Herrschaftsbezügen: Handlungsforschung verhält sich im Gegensatz zum vorherrschenden empirisch-analytischen Paradigma permanent reflexiv zu ihrer eigenen Vorgehensweise, wie zu den gesellschaftlichen Grenzen ihres Handlungsspielraums.

Auf dem Hintergrund dieser Merkmale bestimmt GSTETTNER Handlungsforschung als eine Form demokratischer gesellschaftlicher Praxis, für welche die Vermittlung von Alltagswissen und Wissenschaftswissen von strukturell-analytischem Vorgehen und situationsabhängigen Sinndeutungen konstitutiv ist.

Von der Tatsache ausgehend, daß Handlungsforschungsprojekte noch kein eigenständiges Paradigma ausgebildet haben, stets aber unter starkem Legitimationszwang sowohl politischer als auch wissenschaftlicher Art stehen, entwirft GSTETTNER Strategien für eine Handlungsforschung als Berufspraxis kritischer Sozialwissenschaftler. Unter Berücksichtigung, daß die tradierten Sozialisationsbedingungen von Wissenschaftlern und den meisten Betroffenen den Intentionen von Handlungsforschung entgegenstehen, wird ein Lernmodell nötig, in dem andere Sozialisierungserfahrungen möglich sind. Die nachfolgenden Gesichtspunkte, die in die Berufspraxis von kritischen Sozialwissenschaftlern eingehen sollen, werden als ein erster Ansatz für eine Umorientierung angesehen:

1. Die Anwendung der Methoden erfolgt vor dem Hintergrund der theoretischen Analyse des gesamten ökonomisch-politischen Umfeldes. Sie konturiert sich nicht durch die bloße Ablehnung quantifizierender Verfahren.
2. Die Folgen von Lernprozessen werden hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedingungen eingeschätzt, unter denen sie sich vollziehen und auf die sie zurückwirken.
3. Die Berufsrolle des kritischen Sozialwissenschaftlers wird ständig in ihren Ausprägungen, ihren gesellschaftlichen Grenzen und Möglichkeiten reflektiert.
4. Forschung enthält eine doppelte Aufgabenzuweisung:
Einerseits wird sie zum Instrument der analytischen Erfassung neuer oder differenzierter Details gesellschaftlicher Entwicklung und führt zu einer Erweiterung und Modifizierung von Theorien, indem die Ergebnisse in Verweisungszusammenhängen eingehen. Andererseits wird Forschung Instrument politischer Auseinandersetzung, um den gesellschaftlichen Bedingungen, die der Realisierung der Handlungsziele der Feldsubjekte entgegenstehen, begegnen zu können.
5. Ein Kriterium des Erfolgs von Handlungsforschung soll die Fortsetzung der kooperativen Beziehung im Praxisfeld nach dem offiziellen Projektende sein. In diesem Zusammenhang ist der Anschluß an demokratisch legitimierte Organisationen wichtig, die den von Handlungsforschung eingeleiteten Veränderungsprozessen den Schein von „Subversivität politischer Handwerkelei“ (GSTETTNER) zu nehmen in der Lage sind.

2. Aspekte des Dilemmas der gegenwärtigen Handlungsforschungsdiskussion und -praxis

In den Referaten und in der Diskussion über „methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculumentwicklung“ spiegelt sich die bisher erst ungenügende Rezeption der Aktionsforschungsentwicklung seit ihrer Begründung durch LEWIN in den USA in der BRD wider. Zur Konkretisierung sei auf die schematische Darstellung der Entwicklung der Antizipation der „action – research“ in Deutschland bei GERWIN (1974) verwiesen. Aus ihr wird deutlich, daß sich verschiedene Konzepte von Aktionsforschung herausdifferenziert haben, die sich hinsichtlich folgender Punkte unterscheiden:

- Theorieverständnis,
- implizite Konstruktion von Wirklichkeit,
- methodologisches Verständnis,
- Stellenwert der Methoden,
- Stellenwert von Forschen und Handeln,
- Verständnis von Handeln als strategisches, utilitaristisches und voluntaristisches Konzept,
- Partizipationsgrad der Betroffenen,
- Rollenverständnis der Beteiligten etc. ...

Die Konzeptionen, die bei der Tagung auf der Suche nach Gemeinsamkeiten hinsichtlich methodologischer Kriterien diskutiert wurden, manifestierten in ihrer Ausdifferenzierung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen eines angenommenen Gesamtkonzepts von Handlungsforschung.

Die Unterschiedlichkeit und die daraus folgende spezifische Akzentuierung von Problembereichen soll abschließend entlang der Leitbegriffe „Innovation/Innovationsstrategien“ und „Methodologie/Forschungsstrategie“ dargestellt und problematisiert werden.

2.1. Zum Problem Innovation, Innovationsstrategien

Setzen wir voraus, daß es in den verhandelten Referaten zur handlungsorientierten Curriculuminnovation um die Veränderung von Inhalten und Organisationsformen von Teilen des Bildungswesens geht, so wären sie zunächst Abhandlungen zum Thema von verschiedenen Blickwinkeln her. Die inhaltlichen Unterschiede werden jedoch deutlich, wenn wir die impliziten und expliziten Innovationsstrategien näher beleuchten. SCHMIDT schlägt vor, Aktionsforschung als experimentelle Politik aufzufassen. Es kommt ihm darauf an, Innovationen und Reformen d.h. praktische Maßnahmen, die als Ziel-Mittel-Ableitungen innerhalb eines festzulegenden Rahmens eine vorher bestimmte Größe verändern, mit quasi-experimentellen Verfahren auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen. Dies soll Lernprozesse ermöglichen.

Die Adäquatheit des Ansatzes hinsichtlich der Regulative herkömmlicher empirischer Sozialforschung bedarf keiner gesonderten Darlegung. Bei dieser Art von Prozeßdesign gibt der Forscher, bzw. „change agent“, sowohl die Zielsetzung der Untersuchung, die Art, die Geschwindigkeit und Richtung des Ablaufs, als auch die Beobachtungsvariablen, Analyseebenen und die Art und den Umfang der Kontrolle der Versuchspersonen vor.

ARGYRIS urteilt über diese „strengen“ Ansätze: „Die Kriterien strenger Forschung (schaffen) für den Probanden eine Umwelt ..., in der sein Verhalten in einem vergleichbaren Ausmaß wie bei Fließbandarbeiten, unter in höchstem Grade mechanisierten Bedingungen, definiert, kontrolliert, evaluiert, manipuliert und ausspioniert wird“ (ARGYRIS, 1972/73, S. 7). Die Folgen, die ARGYRIS anführt, reichen von den verschiedenen Formen der Apathie bis zu organisiertem Widerstand. Damit jedoch generiert eine solche Strategie unter Umständen erst die Probleme, die mit Hilfe von Innovationsprojekten behoben werden sollen.

Das von GRUSCHKA dargestellte Modell ist, gleich dem SCHMIDT'schen Ansatz, wissenschaftsbezogen. Man könnte es am ehesten mit einem „social-interaction-model“ vergleichen: Der Innovationsprozeß wird von außen durch Wissenschaftler initiiert. Die Zielpremissen werden vom Auftraggeber gesetzt. „Die Abnehmer sind relativ passiv, nur reagierend; aktiv nur, wenn feed back auf Wissensinput von außen als notwendig angesehen wird“ (GERWIN 1974, S. 29).

Evaluation steht aus der Sicht der social-interaction-model aus zwei Gründen im Vordergrund:

- Zur Kontrolle der Übernahme bzw. zur Aufdeckung von Innovationshemmnissen,
- Zur Leistungskontrolle gegenüber dem Auftraggeber.

Die Begrenztheit des Ansatzes resultiert im vorliegenden Fall zwar auch aus dem Design, viel mehr jedoch aus den einschränkenden Rahmenbedingungen des Projektes. Zentral scheint uns in diesem Zusammenhang zu sein, daß Entscheidungen unterschiedlichen Hierarchieebenen zugeordnet sind, der Problemdruck zur Hierarchiespitze abnimmt, zugunsten von Legitimationsdruck und Entscheidungen und Ausführungen voneinander getrennt sind. Das intendierte „selbstreflexive, lernende“ Handlungssystem ist jedoch sowohl aufgrund der äußeren, wie auch der internen, methodologisch begründbaren Bedingungen nicht einholbar.

GSTETTNER'S Innovationsverständnis entspricht wesentlich dem des „problem-solving-model“: Charakteristisch für diese Strategie ist, daß Auftraggeber, Betroffene und „change-agents“ in allen Phasen des Prozesses nur in wechselseitiger Übereinstimmung planen, entscheiden und handeln können. Die Beziehung zum Klienten ist von persönlichem Engagement bestimmt, die Verbindung ist längerfristig. Das primäre Interesse liegt auf der gemeinsamen Arbeitsbeziehung, die partizipativ und nicht kooperativ angelegt ist. Der implizite Erfahrungsbegriff versteht sich als permanente Reflexion eigener Lebenspraxis. Die Übereinstimmung wird aus der Gegenüberstellung von Curriculuminnovation zu Curriculuminvasion deutlich. Während Curriculuminvasion den verhaltensfestlegenden Aspekt meint, versteht er unter Innovation „... Veränderungen, die aus der Handlungsperspektive der Betroffenen von ihnen selbst begründbar entworfen wurden und die daher für sie als Handlungsweisung angesehen werden müssen“ (GSTETTNER, S. 2). Veränderungen bedürfen der Aushandlung durch die Betroffenen selbst, sie müssen „diskursiv legitimiert“ (GSTETTNER, S. 1) werden. Ziel ist die Kompetenz der Betroffenen für ihre eigene Lebensbewältigung. Aktionsforschung im Sinne des „problem-solving-models“ ist nach BLUM eine Revolte gegen die Teilung von Akten und Werten, die der Objektivität der Sozialwissenschaften eine bestimmte Würze geben. Es ist ein Protest gegen die Teilung von Denken und Handeln, die das Erbgut der *laissez-faire*-Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ist. Es ist ein Ansatz, die sterile Spezialisierung der Sozialwissenschaften mit ihrer darin eingeschlossenen Ablehnung der

menschlichen Verantwortung gesellschaftlichen Ereignissen gegenüber zu überschreiten (vgl. BLUM 1955, S. 5f.).

2.2 Zum Problem Methodologie/Forschungsstrategie

Klassische Forschungsstrategien sind eher an Erarbeitung und Systematisierung von Wissen orientiert als an der unmittelbar handelnden und handlungsorientierten Problemlösung. Die jeweiligen methodologischen Zugriffe sind diesen Bedürfnissen angepaßt. Damit ist nicht gesagt, daß diese Art Forschung nicht unmittelbar bedürfnisorientierte Probleme thematisiert und Lösungshypothesen entwickelt hat. Es soll vielmehr darauf verwiesen werden, daß es für den Bereich der Sozialwissenschaften insgesamt sowohl an angewandter Forschung als auch insbesondere an problemorientierter Forschung mangelt.

Der Hinweis auf den Mangel soll nun nicht als Plädoyer für angewandte Forschung mißverstanden werden, sondern verweist einerseits auf den defizitären Status der Theoriebildung, wie andererseits das Aufkommen problemorientierter Forschung mit „Handlungsbezügen“ auf einen spezifischen Problemdruck als Folge des sich beschleunigenden sozialen Wandels hindeutet. Hierarchische Lösungskonzeptionen verschärfen den Problemdruck insofern, als sie neben Adaptationsproblemen solche der Kontrolle hervorbringen. Strukturell bedingen hierarchische Strukturen ein permanentes Planungs- und Entscheidungsdefizit, dadurch ausgelöst, daß Planung und Entscheidung unterschiedliche Ebenen der Hierarchiespitze, Ausführungshandeln jedoch der Basis zufallen, was wiederum – zumindest statistisch gesehen – die meisten Probleme aufwirft. Die Konfliktlage wird durch die dominante Einwegkommunikation bei hierarchischer Organisation verschärft.

Das Schema der üblichen empirischen Sozialforschung, insbesondere das an den Naturwissenschaften orientierte Experiment trägt wesentlich hierarchische Züge. In Anlehnung an FUCHS (1970/71) lassen sich die Restriktionen, die aus der Methode folgen, dahingehend bestimmen, daß

1. Lernen beim Probanden methodisch ausgeblendet wird und damit
2. der in den Voraussetzungen fixierte status quo gesichert wird.

Damit ist angesprochen, was auch GSTETTNER als Annahme formuliert, „daß die herkömmliche Forschungspraxis – am Selbstverständnis empirisch-analytischer Sozialwissenschaft positivistischer Herkunft orientiert – auf Innovationsprozesse einen eher hindernden Einfluß hat“ (GSTETTNER, S. 3).

Es wäre jedoch noch näher zu untersuchen, welchen Stellenwert die Methoden der empirischen Sozialforschung als Stimulation für Verständigungsprozesse ...“ (GRUSCHKA, S. 14) haben, bzw. haben könnten. Zugleich müßte dann untersucht werden, ob und gegebenenfalls welche Modifikationen die leitenden Regulative zu erfahren hätten.

Als gesicherte Orientierungspunkte für die weitere Theorie- und Methodendiskussion und Praxis von handlungsorientierten Innovationsforschungsprojekten kristallisieren sich Qualität und Möglichkeit von Diskurs und Partizipation heraus. Zum Beleg des Partizipationsaspektes sei hier nur auf die Befunde der Organisationsentwicklungsdebatte verwiesen (vgl. u. a. BENNIS, BENNE, CHIN 1971; ROLFF 1976), wiewohl Partizipation dort noch unter funktionalen, eher systemstabilisierenden Gesichtspunkten diskutiert wird (vgl. etwa HERBST 1975; ZIMPEL 1970).

Der Stellenwert des Diskurs-Aspektes wird neben den hier verhandelten Ansätzen von GRUSCHKA und GSTETTNER u.a. in dem kooperativen Lernmodell SCHRADERS für die Konsensbildung deutlich (SCHRADER 1972).

Literatur

- AGYRISM C.: Unerwartete Folgen ‚strenger‘ Forschung. In: Gruppendynamik ¹1972/73, S. 5–22.
- BENNIS, W. G./BENNE, K./CHIN, R.: Änderungen des Sozialverhaltens. Stuttgart 1975.
- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1974.
- BLUM, F. H.: Action research – a scientific approach? In: Philosophy of Science 22 (1955) 1.
- CAMPBELL, D. T./STANLEY, J. C.: Experimentelle und Quasiexperimentelle Versuchspläne. In: Handbuch der Unterrichts-Forschung. Weinheim 1970, S. 448–631.
- DICK, F.: Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften. Heidelberg 1974.
- EICHNER, K./SCHMIDT, P.: Aktionsforschung, – eine neue Methode? In: Soziale Welt 25 (1974), S. 154–168.
- FUCHS, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion. In: Soziale Welt 21/22, 1 (1970/71).
- GERWIN, J.: Aktionsforschung im Erziehungsfeld. Zur methodologischen Problematik von „action-research“. Münster 1974 (Dipl.-Arbeit, polykop. Skript).
- GRUSCHKA, A.: Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation als Problem einer Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung – dargestellt an der Evaluation des Schulversuchs „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“ Vortrag auf dem Kongress der DGfE. (Manuskript, Münster 1976.)
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- GSTETTNER, P.: Der Innovationsanspruch von Handlungsforschung. Vortrag auf dem Kongreß der DGfE. Duisburg 1976 (Manuskript, Innsbruck 1976).
- HAFT, H./HAMEYER, U.: Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation. Vortrag auf dem Kongreß der DGfE. Duisburg 1976 (Manuskript, Kiel 1976).
- HEINZE, T./MÜLLER, E./STICKELMANN, B./ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- HERBST, P. G.: Die Entwicklung sozio-technischer Forschung. In: Gruppendynamik, 6 (1975) 1.
- KRÜGER, H./KLUVER, J./HAAG, F.: Aktionsforschung in der Diskussion. In: Soziale Welt 26 (1975) S. 1–30.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- ROLFF, H.-G.: Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel. Ein Bericht über Schulreformplanung in den USA. Polykop. Skript. Dortmund 1976.
- SCHMIDT, P.: Methodologische Probleme der Evaluation von Innovationsprojekten: Handlungsforschung oder experimentelle Politik? Vortrag auf dem Kongreß der DGfE. Duisburg 1976 (Manuskript, Hamburg 1976).
- SCHRADER, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Nr. 5, 1975.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Nr. 3, 1976.
- ZIMPEL, G.: Der beschäftigte Mensch. München 1970.

Schulkritik als Kapitalismuskritik*

Das Buch von JOHANNES BECK „Lernen in der Klassenschule“ bildet die Diskussionsgrundlage dieser Arbeitsgruppe. Die Diskussion über dieses Buch ist auch als Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Lehrerbildung z.B. an der Universität Bremen zu verstehen.

Die in der Arbeitsgruppe am ersten Tage geführte Diskussion darf als exemplarisch für die Auseinandersetzung zwischen einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft, die sich als „kritische Theorie und Praxis im multifaktorialen und multikausalen Erziehungsfeld“ begreift, und einer von der Kritik der politischen Ökonomie ausgehenden Richtung der Erziehungswissenschaft angesehen werden, obwohl durchaus bezweifelt werden kann, ob BECKS Buch repräsentativ für marxistische Erziehungswissenschaft ist.

Im Kern dreht sich diese Kontroverse um die Grundthese des Buches, daß alle gesellschaftlichen Erscheinungsformen, also auch die im Erziehungsfeld, nur aus der kapitalistischen Ökonomie und den Widersprüchen zu erklären sind, die sie bestimmen.

Über diese These allgemeiner Art hinaus wollte die Arbeitsgruppe aber auch untersuchen, ob die Analyse der schulischen Erscheinungsformen und das Verhältnis von ökonomischer Basis und Erziehungssystem bei BECK richtig getroffen ist. Im dritten Teil dieser Diskussion ging es schließlich um die Konsequenzen der Analyse für den Bereich der Lehrerbildung.

1. Die unterschiedlichen Ausgangspositionen von KLINK und BECK

Einleitend unterwarf JOB-GÜNTER KLINK die Methode und die Schlußfolgerung der BECKschen Darlegung der Schulverhältnisse einer grundsätzlichen Kritik. KLINK kennzeichnet das Buch von BECK als eine „Analyse mit marxistischem Instrumentarium“, da BECK eine „Veränderung der Schule nur durch Schulkampf und Klassenkampf für möglich und die Umwälzung der Lebensbedingungen und die Entfaltung des Befreiungskampfes“ für notwendig halte. BECK stelle deshalb in der Lehrerbildung das Studium der politischen Ökonomie, der Geschichte der Arbeiterbewegung und der gegenwärtigen Klassenkämpfe vor die Beschäftigung mit schulreformerischen Ansätzen. Diese Radikalkritik von BECK an der Schule, der Lehrerbildung und der Schulreform und an deren beabsichtigten und veränderbaren Mißständen erscheint KLINK weniger aus einer skeptischen als einer selbstgewissen Haltung vorgetragen. Der monokausale, marxistische

* Arbeitsgruppenleiter: ULLRICH BOEHM
Protokollant: MICHAEL SCHABLOW
Referenten: JOHANNES BECK und JOB-GÜNTER KLINK.

Ansatz von BECK bringe zu wenig Selbstkritik und damit Rückweisungswiderstand gegenüber seinen eigenen Ableitungen auf.

BECKs vier konkreten Zielangaben:

- a) für die Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion,
- b) für die Einheitlichkeit des Schulwesens (Einheitsschule),
- c) für die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts,
- d) für die Stärkung des Einflusses der Arbeiterklasse und der anderen Lohnarbeiter auf die Schule

stellt KLINK sechs Thesen als seine Kritik an BECKs Buch gegenüber:

1. Die Schulen unserer – wie auch anderer – Gesellschaften sind als Institutionen kritikbedürftig, reformwürdig und reformfähig. Kritik und Reform der Schule sind mit den Mitteln des Systems möglich; eine Kapitalismuskritik im BECKschen Sinne bleibt angesichts der Monokausalität seines Ansatzes zu einseitig (selektive Wahrnehmung).
2. BECK verstellt sich mit der monokausalen Rückführung der Ursache kritikbedürftiger Schulzustände auf die Produktionsverhältnisse unserer Gesellschaft den Blick für die Vielschichtigkeit der Schulprobleme und für ihnen angemessene und in die Zukunft weisende Bemühungen; mit anderen Worten, er bleibt zu sehr auf den eigenen ideologischen Ansatz fixiert.
3. BECKs Diskriminierung der Didaktik als „eine mit viel Aufwand entwickelte Technik, den Kindern das beizubringen, was sie absolut nicht lernen wollen“, als „Trickkiste“, „didaktische Judogriffe“ stigmatisiert die Weiterentwicklung der Didaktik als Wissenschaft des Vermittlungsprozesses in negativer Weise.
4. Zwischen Schule und „wirklichem Leben“ einschließlich der Produktionsprozesse gibt es mit Rücksicht auf didaktische Belange und die Logik des Lehr- und Lernprozesses keine Identität. Schule ist ein eigenständiger institutionalisierter Lebensraum. Die Außerachtlassung dieses Sachverhaltes behindert pädagogisch verantwortbare Verbindungen zwischen Schule und „wirklichem Leben“.
5. BECKs Diskriminierung und pauschale Ablehnung des Wettbewerbs- und Konkurrenzprinzips scheint nicht frei zu sein von Idealismus und Utopismus; sie trägt unrealistische Züge.
6. Die Schule unserer Gesellschaft sind in bezug auf ihre Ziele, Inhalte und Methoden veränderbar, d.h. reformierbar in Richtung auf Humanisierung, Mündigkeit, Solidarität. BECKs Versuch, die Bemühungen um und die Hoffnung auf diese mögliche, notwendige, kontinuierlich erarbeitete Veränderung als eine Illusion zu bagatellisieren und als bloße Alibifunktion für Ausbeutung zu diskriminieren, muß als reformfeindlich bezeichnet werden.

KLINKs Thesen argumentieren gegen jenen BECKschen Ansatz, der Schulkritik grundsätzlich auf der Ebene einer marxistischen Gesellschaftsanalyse als Kapitalismuskritik betreibt. KLINKs Argumente rekurrieren auf jene gesellschaftliche Realität in China, der DDR und UdSSR, die in ihrer ebenfalls der Kritik bedürftigen Praxis gegen die Richtigkeit und Überlegenheit des marxistischen Instrumentariums spreche. Die Theorie und Praxis der dort institutionalisierten Erziehung gebe keinen Anlaß für die Behauptung, die Aufhebung des Kapitalismus habe zwangsläufig Schulen im Gefolge, die weniger kritikbedürftig wären als die Schulen unserer Gesellschaft.

Zwar betrachtet auch KLINK, in Übereinstimmung mit BECKs Kritik, die Schule als ein Instrument des Staates, der als oberste Instanz mit Hilfe von Macht Recht gestaltet. Er bezweifelt jedoch prinzipiell die Möglichkeit der Verwirklichung der BECKschen Zielangaben. Dies vor allem auch deshalb, weil ein Blick auf die „von BECK empfohlene gesellschaftliche Alternative (d.h. die gesellschaftlichen Systeme, in denen BECKs Vorstellungen teilweise oder weitgehend realisiert sind) deutlich macht, daß auch diese Systeme und die in ihnen praktizierte Erziehung der gleichen notwendigen Kritik unterliegen (aber davor geschützt werden). KLINK lastet BECKs Instrumentarium politische Einseitigkeit an. KLINK will seine Kritik nicht als Ausdruck bzw. Bestandteil einer eigenen Theorie der Schule und ihrer gesellschaftlichen Einordnung verstanden wissen. Er versucht BECK „aus sich selbst heraus, ohne eigenes geschlossenes System und schlüssigen theoretischen Grund für eine gesellschaftliche Analyse kritisch aber nicht feindselig zu befragen“.

2. Das Konkurrenzprinzip in Schule und Gesellschaft

Um die Ebene globaler, monokausaler Ableitungen bzw. deren Kritik sowie allgemeinere Statements zu verlassen, wurden im folgenden in der Arbeitsgruppe bestimmte Elemente bzw. Aspekte des Ausbildungssystems und der Schulwirklichkeit herausgegriffen und genauer betrachtet, wobei insbesondere das Problem der Konkurrenz und Leistung unter historischen wie komparativen Gesichtspunkten als ein interessanter und wichtiger Punkt erschien.

KLINKs Ausgangsfragen:

„Was heißt das eigentlich: Konkurrenz?

Ist Konkurrenz abzugrenzen gegenüber Wettkampf oder Wettbewerb, oder ist sie damit identisch?

Wird von den Kritikern dieses Prinzips auch die *Konkurrenz zwischen Theorien*, die Grundlage von Wissenschaft ist und auch für BECK nicht etwas Negatives sein kann, abgelehnt? Ist die *Konkurrenz zwischen Parteien* nicht das Bemühen, richtiger, tüchtiger zu handeln, die Realität besser in den Griff zu bekommen? Wenn BECK die Konkurrenz zwischen Parteien ablehnt, lehnt er das Grundprinzip der parlamentarischen Demokratie ab; deshalb wird die Konkurrenz zwischen Parteien BECKs ablehndem Verdikt wahrscheinlich nicht unterliegen können. Wie hält es BECK mit der Konkurrenz zwischen Institutionen, d.h. dem Streit, dem Konflikt, Wettstreit zwischen Ideen, zwischen politischen Systemen (siehe „Einholen und Überholen!“)? Welche Prinzipien der unbestreitbar notwendigen sozialen Statuszuweisung sollen eigentlich nach BECK an die Stelle der Konkurrenz und Leistung treten? Welches ist seine Alternative: Herkunft – doch wohl auf keinen Fall –, Beziehung, Rechtgläubigkeit, Linientreue, Parteibuch, Konfession oder was auch immer? Wer entscheidet über die Zuteilung, über die Befriedigung der gesellschaftlich vermittelten Bedürfnisse? Wie kommt es, daß auch bei LENIN, in China oder der DDR das Konkurrenzprinzip, sogar mit dem gleichen Begriff, und das Wettbewerbsverhalten (materieller Anreiz) in allen sozialistischen Gesellschaften ein entscheidendes Instrument ist und bis in alle Bereiche hineinreicht? Unterscheidet sich dieses Konkurrenzverhalten grundlegend und positiv gegenüber dem Konkurrenzverhalten, bei dem es um materielle Bereicherung zum Zweck der späteren Ausbeutung geht?“

Diese Fragen wurden durch die folgende kritische Anmerkung O. ANWEILERS ergänzt: die enge Kopplung von *Wettbewerb und Leistung* im pädagogischen Raum (Schule und andere Erziehungsanstalten) mit dem ökonomischen Konkurrenzprinzip im Kapitalismus überzeugt auch deshalb nicht, da es sich um – zufällige – historische Parallelen handeln mag und das schulische Wettbewerbsprinzip älter und eigenständig ist gegenüber der ökonomischen Formation kapitalistischer Gesellschaften (Beispiele: Jesuiten, im alten Athen etc.). Auch für die gegenwärtigen Verhältnisse ist diese Übertragung nicht zulässig, solange die Übereinstimmung und die Abhängigkeit beider Wettbewerbsformen nicht empirisch-historisch nachweisbar ist; und selbst dann muß ein solches Phänomen und die Kritik an einzelnen Erscheinungsformen noch nicht unausweichlich zu einer totalen Gesellschaftskritik führen.

BECKS Gegenpositionen:

Die in „Lernen in der Klassenschule“ vorgebrachte Kritik am Konkurrenzprinzip kommt weder aus China noch der DDR, sondern sie resultiert aus dem Interesse, Erziehungs- und Ausbildungsprozesse so zu gestalten, daß sie zur möglichst umfassenden, zur allseitigen Ausbildung der menschlichen Persönlichkeit taugen. Es gilt also zu untersuchen, welche Mechanismen im Schulsystem dem entgegenstehen, diese Entfaltung der Persönlichkeit behindern, und wie diese verändert werden können.

Richtig ist, daß das Konkurrenzprinzip als ein solcher Mechanismus nicht zwangsläufig auf kapitalistische Gesellschaften beschränkt ist, aber es ist gebunden an die Existenz von Lohnarbeit und Warenproduktion und bezogen auf die Konkurrenz zwischen Individuen, zwischen den Lohnarbeitern als der Perspektive der Mehrzahl unserer Schüler. Das in der Schule eingeübte Konkurrenzverhalten läßt sich somit durchaus ökonomisch begründen, denn, so BECK, „wenn es keine ökonomische Basis hätte, dann würde es dieses wahrscheinlich überhaupt nicht geben“. (Siehe auch Numerus clausus, Lehrstellenmangel, Jugendarbeitslosigkeit usw.) Diese Konkurrenz hat nicht nur eine ökonomische Basis, sondern eine bestimmte „qualifizierende“ Funktion, nämlich diese Konkurrenz in Form von Noten, Zensurensystem, hierarchisch gestaffelte Schulabschlüsse etc. als normal zu empfinden und als Ziel zu akzeptieren in der Auseinandersetzung „ums nackte Überleben“, um überhaupt bestehen zu können. Eine Veränderung der Schule in Richtung auf Verminderung der Konkurrenz in Form gleicher Schulabschlüsse mag die Chancen einer gleichwertigen Ausbildung erhöhen und durchaus einer stärkeren Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit dienen. Die insbesondere von der Reformpädagogik geforderte Herstellung der Chancengleichheit bedeutet aber noch nicht eine Vermehrung der Chancen, sondern lediglich die Gleichheit des Zugangs zum Mangel, die Chancengleichheit zur Ungleichheit (vgl. Lernen in der Klassenschule S. 38) und reicht zur Abschaffung der Konkurrenz bei weitem nicht aus.

Die Didaktik hat nun in gewissen Fällen durchaus die humane Funktion, diese vorgegebenen Bedingungen erträglich zu machen, ohne das Problem selbst lösen zu können. (S. BERNFELD: „Man gibt sich reichlich Mühe, aber allein, man tut's am falschen Ort!“) Immerhin kann den Schülern mit den Mitteln der Didaktik die Kenntnis vermittelt werden, daß diese Konkurrenz nicht naturgegeben ist, und daß es Möglichkeiten gibt, sich auch in erzwungenen Konkurrenzsituationen dagegen zu wehren, sich gerade aufgrund des Konkurrenzdruckes solidarisch zu verhalten etc., wenn die Didaktik sich nicht der Erkenntnis dieser Zwänge verschließt, so tut, als wären diese pädagogisch zu beheben und damit zur Reparaturwissenschaft wird und eine Hilfsfunktion zur Beibehaltung dieses Konkurrenzprinzips erhält.

3. Zum Problem der Analyse schulischer Erscheinungsformen

a) Die Auseinandersetzung mit der pädagogisch-anthropologischen Position KLINK

Kritik an KLINK:

– Es ist nicht möglich, „Konkurrenz an sich“ zu diskutieren, sondern Konkurrenz und Wettbewerb sind bedingt und erfahren eine neue Qualität durch gesellschaftliche Zusammenhänge und Phänomene wie Macht und Herrschaft. KLINK geht von einem biologischen, pädagogischen Gleichgewichtsmodell der Gesellschaft aus, wonach immer das Gute, Starke, das Wahre im Wettbewerb zum Zuge kommt, und er berücksichtigt nicht, daß die Dimension von Macht und Herrschaft unmittelbar mit der Frage der Konkurrenz verbunden ist und dieses Gleichgewichtsmodell außer Kraft setzt.

– Wenn man, wie auch KLINK, die Schule als eine Funktion der Gesellschaft ansieht, dann muß man wissen, was die Gesellschaft ist und was die Gesellschaft mit diesem Instrument anfangen will. Denn ohne ein umfassendes System und getrennt von einer Gesellschaftsanalyse als theoretischer Basis können bestimmte Erscheinungen des Schulwesens nicht interpretiert und in Zusammenhang gebracht werden, können keine Beziehungen der Schule zur Gesellschaft hergestellt werden, fehlen die Maßstäbe zur Bewertung schulischer Erscheinungsformen.

Im Gegensatz zu einer solchen Theoriefeindlichkeit und Praxisfetischierung begreift die marxistische Wissenschaft Schule als einen Teil der Gesellschaft, des kapitalistischen Systems; sie erkennt den Zusammenhang ihrer nur im Kapitalismus ausgebildeten Verkehrsformen der Menschen untereinander („Interaktionsformen“), der Organisation und notwendigen Institutionen der Gesellschaft. „Wenn ein Marxist von Schule spricht, spricht er vom Kapitalismus“ (HEDWIG ORTMANN).

KLINK wird weiter vorgeworfen, der BECKschen Position ideologische Geschlossenheit, Einseitigkeit und damit selektive Wahrnehmung anzulasten, seine eigene Position aber als weitgehend offen für unterschiedliche, ja antagonistische theoretische Ansätze zu begreifen. Ein solches Pluralismusverständnis zeugt seinerseits von einer geschlossenen Denkweise, die eigentlich keine Weiterentwicklung, sondern nur noch immanente Korrekturen (z. B. in Form von Konjunktur-, Sozial-, Bildungspolitik) *innerhalb* des als Endzustand betrachteten „pluralistischen“ Systems zuläßt und denjenigen mit Hilfe von Extremistenbeschlüssen, Radikalengesetz etc. intolerant begegnet, die das Konzept dieser geschlossenen „pluralistischen“ Gesellschaft in Frage stellen. Als geschlossen wird dagegen von KLINK unverständlicherweise ein Konzept bezeichnet, das von antagonistischen Widersprüchen ausgeht, sämtliche vorfindbaren Erscheinungsformen durch eine sich als marxistisch begreifende, umfassende Theorie erklärt und sich offen versteht im Sinne der Möglichkeit einer radikal anderen Gesellschaft.

KLINKS Replik:

Es wird nicht geleugnet, daß Phänomene wie Konkurrenz nicht wertfrei, abgelöst von Absichten und politischen Zusammenhängen betrachtet werden können, selbstverständlich spielt bei Konkurrenz auch Machtausübung eine Rolle. Politisches Handeln wird immer auch verstanden als Umgang mit Macht. Die sich hierbei stellenden Probleme sind die der Kontrollierbarkeit, Ablösbarkeit, Abwählbarkeit von Macht und die Gewährleistung von Konkurrenz (Ring um Macht) zwischen unterschiedlichen Interessen.

BECKs Rückgriff auf ein Modell, das politische Prozesse nur aus dem Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit und als determiniert verstehen kann, vernachlässigt die grundsätzliche Offenheit und Unvorhersagbarkeit gesellschaftlicher Entwicklung.

Zurückgewiesen wird der Einwand, pluralistische Demokratien widersprüchen ihrem Selbstanspruch der Offenheit dann, wenn sie mit gesetzlichen Mitteln Gegner daran hindern, gerade diesen pluralen (konkurrierenden) Ansatz mit Anspruch auf Richtigkeit nur einer politischen Überzeugung zu beseitigen. Es darf als legitim angesehen werden, wenn pluralistische Demokratie die Konkurrenz von Konkurrenz anerkennenden Überzeugungen gewährleistet. Der Wert des Pluralismus wird als Setzung akzeptiert, nicht als Ergebnis einer „wissenschaftlichen“ Analyse gesellschaftlicher Prozesse bezeichnet. Auch und gerade in einer pluralen Gesellschaft gibt es konkurrierende, unversöhnliche Gegensätze, die sich in Frage stellen lassen müssen. BECK wird entgegengehalten, daß er die Vielfalt der Gegensätze auf den Grundwiderspruch zwischen Arbeit und Kapital reduziert. „Vieles Kritikbedürftige ist noch vorhanden, nicht weil es, wie BECK behauptet, unter den gegebenen ökonomischen Umständen geradezu systemimmanent ist, sondern weil Trägheit, Phantasielosigkeit, Rechthaberei, mangelnde Verantwortungsbereitschaft Veränderungen behindern – überall wo Menschen zusammen leben. Meine anthropologische Grundposition unterscheidet sich von der BECKs vor allem dadurch, daß ich nicht eine Harmonisierung von Bedürfnissen und Bedarfszuweisungen und die Aufhebung von Konflikten als erreichbaren Endzustand annehme“.

KLINK leugnet den Anspruch der marxistischen Analyse, auch dann noch wissenschaftlich zu argumentieren, wenn Gesetzesaussagen über gesellschaftliche Zukunftszustände gemacht werden. „Auch die Theologie macht nicht als Wissenschaft Aussagen über Erlösung.“

BECKs Kritik verschließt sich hinter dem Vorwand, wissenschaftlich zu sein, gegenüber der Skepsis des nachdenklichen, zweifelnden Einerseits-Andererseits. BECK diskriminiert die Mühe um ein weniger Schlechtes, weil damit das seiner Meinung nach Beste noch immer nicht erreicht wurde, ja, nicht zu erreichen ist: Eine Politik der kleinen Reformschritte wird in seinem Buch ausdrücklich verworfen. Offensichtlich birgt sie die Gefahr in sich, durch konkrete Detailverbesserungen an der kritisierten Schule, dem Impuls zu einer grundsätzlichen Veränderung die Spitze abzubrechen.

b) Probleme und Kritik des Untersuchungsansatzes von BECK:

Eine ausreichende Vermittlung von abstrakter Funktionsbestimmung des Ausbildungssektors und den alltäglichen konkreten Erscheinungen der Schule ist bisher in der theoretischen, polit-ökonomischen Diskussion nicht geleistet worden; was man dem marxistischen Ansatz aber nicht anlasten kann, ist eine (behauptete) Linearität seiner Deduktionen, sondern Mängel in der Untersuchung sind vor allem der allgemeinen Unterentwicklung marxistischer Pädagogik in der BRD, d. h. den allgemeinen, vielfältigen Schwierigkeiten der Aufschlüsselung der Erscheinungswelt Schule geschuldet. Daraus resultiert, daß ein solcher marxistischer Ansatz sich mit einem Wechselspiel von Analyse und Analogieschluß hergeben muß, indem er dedektorisch, dedektivisch und parteiisch vorgeht, in der Geschichte und der Gegenwart Spitzen suchend, die ihm Erklärungen für bestimmte Erscheinungen liefern können. Die Berechtigung zu diesen Analogien beruht letztendlich auf dem staatlich bestimmten Zweck der Schule, der mit so großem Aufwand verfolgt wird, daß er einfach seine Entsprechung in den Erscheinungsformen der Schulwirklichkeit finden muß.

Hier setzt in erster Linie nun die Kritik an der BECKschen Methode ein:

Eine Gesellschaftstheorie und -analyse sowie ein diesbezügliches Einverständnis bereits voraussetzend, statt die Schulkritik durch die Analyse zu einer Gesellschaftskritik voranzutreiben, erfolgt bei BECK eine einseitige Übertragung gesellschaftswissenschaftli-

cher Untersuchungen und Ergebnisse auf die Schule; im Wege des „Analogieschlusses“ von schlagenden Beispielen für Behinderungen von Bildungs- und Emanzipationsprozessen durch die Institution Schule mit parallelen, aus dem Vorhandensein von Warenproduktion und Lohnarbeit zu erklärenden Erscheinungen im Produktionsbereich stellt BECK zum Teil lineare Bezüge zwischen ökonomischer Basis und Ausbildungssektor her, die den Zirkulations- und Konsumtionsbereich unberücksichtigt und viele Probleme auf der Erscheinungsebene der Schule unerklärt lassen.

BECKs Untersuchung ist also sehr auf die Ebene der Reproduktion bezogen, das kapitalistische System wird mittels des Schulsystems reproduziert, auch in seinen Widersprüchen, aber es fehlt im Ansatz, welche geschichtliche Veränderung diese Reproduktionsfunktion und die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen an die Schule erfahren, und wie sie sich heute darstellen, sowie die Verbindung dieser Bereiche; so bleibt konkret auch die Frage der institutionellen Unabhängigkeit der Schule gegenüber dem Staat und auf der anderen Seite der Bezug des Produktionsbereiches weitgehend ungeklärt.

Außerdem rekurriert die BECKsche Untersuchung zu schnell auf die Ebene der Schultheorie oder Didaktik, selbstgewiß und doch lückenhaft, vorgebend zu wissen, was Schule und Unterricht tatsächlich ist. BECKs zum Teil unausgewiesene und Brüche in der Argumentation aufweisende Analyse, die sicher nicht *die* Schultheorie ist, die zwangsläufig aus dem Marxismus folgt, muß sich bei allen Vorzügen mehr der empirischen Basis von Schule vergewissern, bevor es ihr gelingen kann, überzeugend schulische Erscheinungen zu beschreiben und zu erklären.

MOLLENHAUERS Methode dagegen beansprucht für sich, subtiler und damit auch didaktischer zu sein und entwickelt als generative Strukturformel, als Transmissionsformel zwischen der empirischen Erscheinungsform, der Interaktion im pädagogischen Feld und der ökonomischen Basis der Gesellschaftsform den Begriff der „Verkehrsformen“. Diese (Wieder-)Einführung des Begriffs „Verkehrsformen“ weist bei allen Vorbehalten zumindest auf eine wesentliche Insuffizienz der linken Schulkritik hin, nämlich sich allzu leicht um die Struktur des Lernprozesses herumgedrückt zu haben und lerntheoretische Probleme gänzlich rauszulassen oder allein über sozialisationstheoretische Ansätze zu lösen.

Ob der Begriff der Verkehrsformen allerdings für das Problem der Verknüpfung der Analyse der kapitalistischen Gesellschaft und der schulischen Interaktion mehr leistet als eine bloße Umformulierung der Untersuchungsfrage, bleibt abzuwarten. (Im übrigen verwendet auch BECK den Begriff bereits in seiner Untersuchung.)

Bei BECK bleibt auch die Frage unbeantwortet, woher konkret das Verhalten und die Interessenlage der Schüler resultiert; es stellt sich die Frage, ob nicht eine Abwehrhaltung der Schüler von BECK falsch eingeschätzt und das Problembewußtsein überbewertet wird, z.B. hinsichtlich der Kritik der Schüler am heimlichen Lehrplan. Eine Gefahr des BECKschen Buches besteht ja gerade darin, in einer sehr didaktisierten Form den „Leuten, die es eh schon wissen“, ihr Wissen zu bestätigen, aber nicht einzugreifen in den Prozeß der Bewußtwerdung und -machung bei den Betroffenen, anhand von Beobachtungen für sie vorsichtigere Interpretationen ihrer Realität, ein geringeres Maß an Selbstgewißheit der eigenen Sichtweise anzuregen.

4. Der „Doppelcharakter“ der Bildung, der Funktion der Schule und der Lernziele

Gegenüber den hinreichend untersuchten Anpassungszwängen und Sozialisationsmechanismen kommt die Frage der für den konkreten Arbeitsprozeß gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen und Lerninhalte oft, so auch bei BECK, zu kurz.

Die Beantwortung der Frage, welche spezifischen, politischen und fachlichen Qualifikationen die Schule vermitteln soll, stellt sich als ebenso problematisch heraus wie die präzise Bestimmung des Zusammenhanges von pädagogischer Interaktion und der Organisation der Gesellschaft. Nicht nur am Beispiel des „heimlichen Lehrplans“, sondern besonders auch anhand der „kapitalistischen Lernziele der Klassenschule“ (BECK, S. 33f.) zeigt sich, daß eine direkte Übertragung der gesellschaftlichen Klassenanalyse auf die Schule nicht greift, widersprüchliche Erscheinungen in der Schule nicht eingeordnet werden können und die ohnehin fragwürdige Unterscheidung zwischen Arbeiterkindern und Bürgerkindern in der Schule zumindest in dieser Form (hier Unterdrückung, dort Herrschaft) nicht existieren. Wenn sich also der gesellschaftliche Grundwiderspruch Lohnarbeit/Kapital nicht so linear stringent auf das Schulwesen (Hauptschule/Gymnasium) übertragen läßt, und sich die Mehrzahl der Lernziele, wie z.B. Kreativität, Mobilität, Flexibilität, der Konkurrenzzwang, die Anerkennung von Unternehmertum und Eigentum, die Fähigkeit, Angst zu ertragen, usw. als allgemeine Lernziele herausstellen, kommt es vielmehr darauf an, die *innere Widersprüchlichkeit* und den für beide Gruppen unterschiedlichen Zweck der Lernziele und ihren Teil tendenziell systemtransformierenden, zum Teil systemstabilisierenden Charakter stärker herauszuarbeiten. Dies muß sodann in Verbindung gesetzt werden mit den in der Schule anzutreffenden Erscheinungen, ideologischen Überformungen, der konkreten Form, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse und Formen im Bewußtsein der Menschen/Schüler niederschlagen.

Die Untersuchung der Lernziele und der Inhalte der Klassenschule darf jedoch nicht dazu führen, daß bei der Analyse die Formbestimmtheit der Lernprozesse, das Zusammenwirken von Organisationsform Schule und Verkehrsformen vernachlässigt wird. Die dialektische These des Marxismus, daß die Menschen das Produkt ihrer Geschichte sind, zugleich aber auch selbst ihre Geschichte machen, bedeutet auf die Schule bezogen, daß die Schüler und Lehrer Produkte der Organisationsform, der Institution Schule sind, sie gleichzeitig aber auch die schulischen Prozesse, diese Organisationsform prägen und ändern können (= „Innovationen“?). BECK hat den ersten Schritt getan, und die eine Seite dieser These genauer untersucht, immer wieder betonend, daß man dabei aber nicht stehenbleiben darf, sondern sich auch stärker beschäftigen muß mit den Lehrern und Schülern als den „Agenten innerhalb der Institution Schule“, als den agierenden Subjekten, die diese Institution, ihre Ziele und ihre Verkehrsformen, d.h. das organisierende Prinzip, das soziale Korrelat zum Warenfetischismus bestimmen und beeinflussen können.

Ein simples, aber anschauliches Beispiel hierfür ist die Aufstellung des Stundenplans, der die bereits bis in die kleinste Unterrichtssequenz hineinreichende zeitliche und inhaltliche Zerstückelung des Lernprozesses auf höherer Ebene fortführt, wobei die Verdinglichung so weit reicht, daß sich die Lehrer (wie die herrschende Pädagogik) den vorgegebenen Zeitrhythmen völlig unterwerfen, ohne daß ihnen bewußt wird, daß diese von ihnen selbst gemacht werden und nicht nur ein didaktisches, sondern auch ein direkt politisches Problem darstellen.

Dieses Problem der Interaktionsstrukturen bzw. Verkehrsformen wird von manchen auch darin gesehen, bzw. so beschrieben, daß die verselbständigten Beziehungsstrukturen in der Schule die Inhaltsstrukturen dominieren, im wesentlichen mit der Funktion, die Verarbeitung von Inhalten, von Realität total in den Hintergrund zu drängen. Dabei überlagern sich die verschiedenen Beziehungsstrukturen (Lehrer-Schüler/Schüler-Schüler/Schüler-Produkt) und die unterschiedlichen, den drei gesellschaftlichen Bereichen Produktion/Zirkulation/Konsumtion entsprechenden Verhaltensanforderungen im Unterricht selbst und nach Schulformen verschieden, was am Beispiel der Gesamtschule besonders deutlich wird. Denn hier schlägt die technokratische Curriculumentwicklung in sehr viel stärkerem Maß als z.B. an der Hauptschule durch und führt zu einer im Curriculum stark verdinglichten Form der Beziehung und des Umgangs zwischen Lehrer und Schüler, des Bewußtseins und der Konkurrenz, was den entsprechenden Entwicklungen im Produktionsbereich Vorschub leistet.

5. Motivieren durch positive Identifikationsmöglichkeiten für Schüler?

Angesichts der Einsicht in den auf den Schüler ausgeübten Druck, diesen Doppelcharakter der Qualifikationsanforderungen unter verschärften Bedingungen und Zwängen bewußt auszuhalten, kommt dem Problem, wie dem Schüler dennoch auch innerhalb der Schule eine positive Identifikation ermöglicht werden kann, eine besondere und wachsende Bedeutung zu.

Orientiert an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler bietet sich als eine Form zunächst die Verstärkung der gegenstandsbezogenen, längerfristig nützlichen und nicht unmittelbar verwertbaren gebrauchswertbezogenen Dispositionen auf seiten der Schüler an. Hält man, den engen Zusammenhang zwischen Schule und übrigen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere der Produktion, durchaus anerkennend, an solchen Zielen mit der möglichst weitgehenden Selbständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler fest, so ergibt sich eine Reihe von Konsequenzen für das praktische, schulpolitische und pädagogische Handeln, das zum Teil zwangsläufig im Widerspruch zum Schulzweck unter diesen realisierenden Prinzipien stehen muß:

- Durchbrechung, bzw. Abschwächung der Trennung des Unterrichts vom wirklichen Leben, d.h. des Prinzips der abstrakten, den Inhalten gegenüber gleichgültigen Arbeitsfähigkeit, der Unterordnung unter die Hierarchie von Kopf- und Handarbeit, was allerdings nur punktuell möglich und kein groß angelegtes Reformkonzept ist, da es sich letztendlich um eine Machtfrage handelt, was davon realisiert werden kann.
- Die Durchbrechung bzw. der Abbau der in der Schule durchgängigen Hierarchie, der Einübung ins Lohnsystem, des Konkurrenzlernens, der Reproduktion der gesellschaftlichen Klassen durch die Selektion nach sozialer Herkunft und Zukunft impliziert pädagogische und schulpolitische Forderungen in Richtung auf Vereinheitlichung, die nur durch die Einheitsschule und nicht in der Gesamtschule in ihrer derzeitigen Form realisiert werden können.
- Die fremdbestimmte Form der gegenwärtigen Curriculumreform hinsichtlich der Auswahl und Organisation von Lerninhalten, vor allem im Rahmen der inneren Struktur des Unterrichts muß tendenziell durch selbstbestimmte, Unterricht mit Leben und Arbeit zusammenführende Organisationsformen des Lernens ersetzt werden, so

daß zumindest die Möglichkeit eröffnet wird, daß immer häufiger die Schüler den Unterricht bestimmen und die Fragen stellen, statt der Lehrer, die die Antworten ohnehin schon wissen.

Dies sind wesentliche Voraussetzungen, um dem Schüler ansatzweise eine positive Identifikation und damit zugleich eine Motivation am Unterricht zu ermöglichen, eine Identifikation natürlich nicht mit dem Lehrer o.ä., sondern mit den eigenen, selbst geschaffenen Produktionen der Schüler (aber auch mit der eigenen sozialen Lage, der historischen Erfahrung ihrer Klasse etc.) und damit das vorherrschende Entfremdungsprinzip punktuell zu durchbrechen, anzuknacken.

Doch in der konkreten Unterrichtssituation stößt dieses Ziel auf das Problem der Motivation der Schüler, die sich eher mit Personen in oder außerhalb der Schule als mit den normalerweise sehr entfremdeten Produkten des Lernprozesses identifizieren.

Denn das Vorhaben, dem Schüler eine positive Identifikation und stärkere Motivation zu ermöglichen, berücksichtigt in dieser Allgemeinheit nicht ausreichend, mit welchen subjektiven Interessen und Abwehrmechanismen auf seiten der Schüler der Lehrer in der konkreten Unterrichtssituation konfrontiert wird, und ob sich die Schüler möglicherweise nicht gerade realistisch verhalten, wenn sie sich sogar offen dagegen wehren, daß der entfremdete Lernprozeß tendenziell aufgehoben wird, und sie die Aufklärung über ihre eigene Lage in eine doppelt entfremdete Situation führt. Der Versuch, den Schülern sowohl ihre eigene Lage, ihre eigenen Probleme bewußt zu machen, als auch sie nicht darüber hinwegzutäuschen, wie stark die Verwertungsinteressen vom Beschäftigungssystem her auch in der Schule durchschlagen und die Funktion der Schule bestimmen, macht dann schnell auch „linken“ Lehrern deutlich, daß „Motivieren in der Tat das Fiasko des Unterrichts ist“ (BECK, S. 106). Die durch partielle Aufhebung der Entfremdung im Unterricht zunächst erreichte Motivation schlägt dann in ihr Gegenteil um, da die Schüler spätestens bei der Konfrontation (z.B. bei Prüfungen u.ä.) mit den Aussichten und Zwängen, ihre Ausbildung und ihre Arbeitskraft verwerten zu lassen, statt Interesse ihre Ablehnung äußern, die gesellschaftlich programmierten Unterrichtsinhalte und -formen zu verändern. Dieser Widerspruch zwischen den Erkenntnisinteressen der Schüler und den Verwertungsanforderungen, die aus dem Abnehmerbereich durchschlagen (Gebrauchswert-Tauschwertseite der Qualifikationen), zwingt insbesondere hinsichtlich der Frage „was tun?“, die Motivations- und Identifikationsproblematik von der Verwertungsseite her genau zu überprüfen und den Schülern bei der Auswahl und Vermittlung der Lerninhalte die unterschiedliche Bedeutung und Zeitperspektive einerseits kurzfristiger, auf den Verwertungszusammenhang bezogener Qualifikationen und andererseits einer erweiterten, darüber hinausgehenden, zum Teil persönlich-politischen Qualifikation für eine antizipierte Situation deutlich zu machen und mitzugeben.

Es gilt also, den Schülern den von ihrem Lebenszusammenhang und den Inhalten abstrahierenden Charakter der auf den Tausch- und Verwertungsprozeß abgestellten, notwendigen Qualifikationen einsichtig zu machen und zugleich den Unterricht formal und inhaltlich so zu gestalten, daß auch dieses „Pflichtpensum“ im Rahmen des ihnen eine Identifikation ermöglichenden, an ihren Interessen und dem wirklichen Leben ausgerichteten Lernprozesses „effizienter“ erledigt werden kann. Dabei kann neben größerer Handlungsphantasie die Ermöglichung neuer, direkter Kooperationsformen z.B. der Schüler verschiedener Jahrgangsstufen untereinander für die Erhöhung der Motivation und die Verbesserung des Lernergebnisses eine hilfreiche Rolle spielen und auch das Problem ein wenig mindern, daß die Schüler ständig von denen, nämlich den Lehrern,

bevormundet und angewiesen werden, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Bewußtseins eine sehr große Distanz gerade zu dem haben, womit sich die Schüler identifizieren.

6. Konsequenzen für die Lehrerausbildung

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen unternahm die Arbeitsgruppe schließlich den Versuch, Konsequenzen für die Lehrerausbildung zu benennen. Der Versuch blieb überwiegend auf der Ebene eines Erfahrungsaustausches über Lehrveranstaltungen und studentische Lernprozesse, wobei sich zeigte, daß die schulischen Probleme und Widersprüche in ähnlicher Form auf universitärer Ebene in Erscheinung treten. Zugleich ergibt sich dadurch die Möglichkeit, die Spannung zwischen Anpassung und wenigstens punktueller Aufhebung der Entfremdung den zukünftigen Lehrern schon in ihrer Ausbildung erfahrbar zu machen und Veränderungen der Verkehrsformen zu proben.

Welche Identifikationsprobleme der Hochschullehrer und welche Konsequenzen in Lehre und Forschung ergeben sich, wenn Hochschullehrer Lehrer ausbilden wollen, die

- den Unterricht mit Problemen der produktiven Arbeit verbinden,
- bei den „wirklichen“ Problemen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler ansetzen,
- gegen Konkurrenzzerziehung (und möglicherweise auch gegen Selektion) arbeiten,
- die Widersprüchlichkeit von Bildungsreformen analysieren und dabei einerseits die progressiven Aspekte erkennen, andererseits notwendigen Abschied von Reformillusionen nehmen?

Was bedeuten solche Forderungen für diejenigen, die sie aufstellen? Sind z. B. diejenigen, die die Verbindung von Ausbildung und Arbeit fordern, bereit, auch selbst in den Produktionsprozeß einzusteigen?

Gibt es ein Konzept von Lehrerbildung,

- aus dem Lehrer entstehen, die unter den herrschenden institutionellen Bedingungen in der Schule nicht in kurzer Zeit „abgeschliffen“ werden oder die die Schule wieder verlassen?
- das den Studenten die Wirklichkeit ihrer (zukünftigen) Schüler vermittelt, ohne daß sozialisationstheoretische Vorurteile reproduziert werden?

Einige Teilnehmer meinten, bevor man Konsequenzen für die Lehrerausbildung ziehen könne, müßte in der AG zunächst eine Basis – möglicherweise ein Konsens – hergestellt werden. Der dazu eingebrachte Vorschlag, weniger pragmatisch als in den o. a. Punkten vorzugehen und zuerst eine materialistische Lerntheorie, besser: Erfahrungstheorie, zu entwickeln, auf deren Basis Unterrichtsverfahren aufzubauen wären, wurde jedoch als zu anspruchsvoll bezeichnet. Auch eine Projektgruppe mit sozialistischen Intentionen könnte sich zunächst z. B. mit PIAGET „zufriedengeben“ und, wie es polemisch formuliert wurde, „von der Konkursmasse der Bourgeoisie profitieren“.

Dagegen wurde wiederum eingewendet, daß in die „Konkursmasse“ bereits verdinglichte bürgerliche Formen eingegangen seien, und das Dilemma darin bestehe, die Inhalte aus ihrem Verdinglichungszusammenhang herauszulösen.

Wenn die Selbstreflexion der Hochschullehrer nicht dazu führe, sich auch mit den Konstitutionsbedingungen ihres eigenen Bewußtseins auseinanderzusetzen, auch ihr eigens Alltagsbewußtsein einzubeziehen, so gerate ein materialistisches Aneignungskonzept nur zur Mystifikation der Hilflosigkeit des Hochschullehrers selbst als eines Kopfarbeiters in der kapitalistischen Gesellschaft. Also müsse man die Konstitution des Alltagsbewußtseins der Lehrerausbilder unter den *institutionellen Bedingungen* der Hochschule bei der Entwicklung eines materialistischen Aneignungskonzepts berücksichtigen. Zum Beispiel könne man die Bewußtseins- und Verhaltensunterschiede zwischen Lebenszeit-Professoren und Hochschullehrern auf Zeit nicht übersehen.

Identifikationsprobleme der Hochschullehrer unter den herrschenden institutionellen Bedingungen ergeben sich vor allem aus dem auf den Erwerb von Teilnahme- und Berechtigungsscheinen angelegten Studium („Scheinstudium“ in doppeltem Sinne) sowie aus dem durch die Stellenknappheit noch verschärften Selektions- und Zensierungszwang.

In diesem Zusammenhang wurde – insbesondere aus Westberliner Erfahrungen heraus – der Versuch, Selektion zu verweigern (etwa durch die „Einheitsnote“) als politisch illusionär bezeichnet. Doch selbst, wenn Hochschullehrer als Prüfer nicht gezwungen werden, Noten nach der GAUSSschen Normalverteilung zu vergeben, sollten sie sich darüber im klaren sein, daß sie, wenn sie das Selektionsinstrument aus der Hand geben, die Selektion anderen, nämlich den Abnehmern der Absolventen, überlassen, die andere (politische) Kriterien anwenden.

Ohnehin seien rigide Denk- und Verhaltensstrukturen, die die Studenten aus früheren Lern- und Prüfungsprozessen mitbringen, nicht durch falsche Liberalität aufzubrechen. Andererseits solle man Phantasie von Hochschullehrern und Studenten nicht vorzeitig dadurch abschneiden, daß man meint, unter dem Konkurrenz- und Selektionsdruck sich bestimmte Gedanken nicht mehr machen zu können. Phantasie sei notwendig, um veränderte Umgangsformen mit den Studenten auch unter den neuen Formen des Leistungsdrucks zu erhalten.

Das in früheren Lern- und Prüfungsprozessen entwickelte Bewußtsein schlägt bei manchen Studenten und Lerngruppen auch in der Weise durch, daß sie den Eindruck haben: wenn uns die gemeinsame Arbeit *Spaß* macht, kann sie keine (Prüfungs-)Leistung sein, kann sie nichts sein, was uns für den Beruf „qualifiziert“. Die Stellenknappheit erzeugt an der Universität ebenso Angst wie der Numerus clausus an der Schule. In dieser Situation werden auch Schul- und Kapitalismuskritik bisweilen *als Anpassung* an die jeweils in der Lehrveranstaltung herrschenden Inhalte geleistet.

Statt gerade in dieser Situation den Studenten etwa ein kritisches Konzept „überzustülpen“, sollte man so auf sie eingehen, wie sie aus der Schule kommen. Beispiel hier für ist ein Oldenburger Experiment, in den Schulerkundungen zugleich die Studenten zu „erkunden“ und sie für ihre eigene, durch ihre eigenen Erfahrungen vorstrukturierte Wahrnehmung zu sensibilisieren: Die Veranstalter verzichteten bewußt darauf, vor der Schulerkundung mit den Studenten einen Beobachtungsraster zu entwickeln, ließen stattdessen jeden hospitierenden Studenten einzeln seine Beobachtungen in Form eines Verlaufsprotokolls niederschreiben. Anschließend wurden die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Studenten miteinander verglichen und nach den Ursachen dieser Unterschiede gefragt. Dadurch arbeiteten die Studenten auch ihre eigene Schulzeit auf. Dabei wurden auch Ängste diskutiert, z.B. die Schwellenangst vor dem Lehrzimmer, sowie zeitliche Restriktionen, verdinglichte Interaktionsstrukturen, ritualisierte Gruppenarbeitsstrukturen etc. Die Studenten erkannten staatlich verordnete institutionelle Strukturen und gingen aus diesem Zusammenhang bald zur Diskussion ihrer eigenen

Situationen an der Universität über. Von daher entwickelten die Studenten ein eigenes Erkenntnisinteresse für die Zusammenhänge zwischen Lernprozessen und ihren gesellschaftlichen Bedingungen, so daß einem Bruch zwischen wissenschaftlichen Begriffen und dem „Alltag“ entgegengewirkt wird, der als „heimlicher Lehrplan“ auch in der Universität weiterbesteht.

Dagegen führt eine zu frühe Identifikation der Studenten mit der Lehrerrolle gerade dazu, die eigenen Erlebnisse und Ängste, die man in der Schule hatte, zu verdrängen und später unter den in der Schule herrschenden institutionellen Bedingungen auf die früher gelernten Verhaltensmuster zurückzugreifen, so daß immer wieder der alte Lehrer reproduziert wird.

Ob allerdings aus Schulerkundungen und -praktika nicht gerade erhöhter Anpassungsdruck entsteht, sondern aus der Wiederholung des Schul- oder Universitätsalltags in gemeinsamer Erfahrung sich eine kritische Distanz und ein gesellschaftswissenschaftliches Interesse entwickelt, hängt davon ab, wieweit man den ganzen Zusammenhang politisch diskutiert. Als Beispiel läßt sich eine Auseinandersetzung um den Begriff Öffentlichkeit in Schule und Universität anführen, die sich ergab, als Oldenburger Studenten in einer hochschulöffentlichen Veranstaltung ihre Erkundungserfahrungen den neuen Anfängerstudenten darstellten und dabei andere Konzepte von Erkundungen kritisierten. Dabei wurden sie von organisierten Studenten scharf kritisiert, daß sie die offiziellen Gremien – also die institutionalisierte Öffentlichkeit – umgingen. So wurde ihnen deutlich, wie die kanalisierende Funktion von Gremien eine unmittelbare Bedürfnisartikulation zerstören kann.

Mit dem Widerspruch zwischen selbstbestimmten Lernprozessen und institutionellen Strukturen an der Hochschule sowie insbesondere den aus den „Abnehmerbereichen“ gesetzten Restriktionen kann man am besten umgehen, indem man ihn in den Lehrveranstaltungen selbst thematisiert.

Die Untersuchungen und Erfahrungen der Studenten müssen sich neben Schule und Hochschule ebenso auf die außerschulische Praxis ausdehnen. Gerade aus der Konfrontation mit der Praxis in der Produktions- und Zirkulationssphäre kann ein schulkritisches Potential entstehen. Eine Frage der Praktikierbarkeit ist es allerdings, zu erreichen, daß Erfahrungen der industriellen Wirklichkeit nicht nur „angelesen“ werden, z.B. in Reportagen von WALLRAFF oder auch theoretischen Studien.

Andererseits darf die Aneignung herkömmlicher Theorien und Methoden (sowohl erziehungs- als fachwissenschaftlicher) nicht zu kurz kommen, sondern muß und kann „in voller Anerkennung der herrschenden Lage“ auch im Rahmen von Projekten organisiert werden.

Schon durch die Konfrontation verschiedener herkömmlicher Theorien und Modelle sowohl untereinander als auch mit ihrer Verwertung in der Praxis können „subversive“ Komponenten in die etablierte Wissenschaft eindringen. Als Beispiel hierfür führte ein Teilnehmer an, daß auf diesem Kongreß selbst ein etablierter Erziehungswissenschaftler wie Th. SCHULZ in seinem Vortrag relativ unbelastet marxistische Begriffe vorbrachte, was etwa vor zehn Jahren undenkbar gewesen wäre, andererseits eine Resolution gegen das Berufsverbot auf dem Kongreß nicht verabschiedet wurde.

Damit kam die Diskussion in der AG abschließend auf den Widerspruch zwischen Interaktion und organisatorischer Struktur auf dem Kongreß selbst. Es wurden die Fragen gestellt, wie die Isolierung der AG's voneinander überwunden und Öffentlichkeit hergestellt werden könnte, und ob der Kongreß etwas anderes war als die Selbstdarstellung von Individuen oder bestenfalls Gruppen. Als Kritik an der Diskussion in der AG

selbst wurde angeführt, daß die Auseinandersetzung des ersten Tages auf der Ebene zweier gegensätzlicher erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Ansätze (BECK-KLINK) wenig fruchtbar war hinsichtlich der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen. Die Polarisierung führte am ersten Tag, auch unter dem Zeitdruck (nur 2 Stunden standen zur Verfügung), zu einem plakativen, z. T. missionarischen und unsachlichen Diskussionsstil. Zudem erlaubt ein Buch als Diskussionsgrundlage nicht immer das Einbringen von Primärerfahrungen. Am zweiten und dritten Tag dagegen wurde nach Auffassung einiger Teilnehmer sehr viel Konkretes einbezogen (wenn auch in der Formulierung der Diskussionsbeiträge und in diesem Bericht wenig erkennbar), indem nicht nur Buchwissen, sondern eigene Erfahrungen eingebracht wurden, die die konkrete Basis bildeten.

Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive *

1. Qualifikationskrise und Schulreform am Ende des 19. Jahrhunderts

Im Verlauf eines permanenten Strukturwandels des öffentlichen Schulwesens seit seiner Institutionalisierung am Beginn des 19. Jahrhunderts, der für das 19. Jahrhundert verkürzt als Ersetzung von mobilitätsfördernden Schulformen mit sozial heterogenen Schülergruppen durch klassen- bzw. schichtenspezifische Schultypen beschrieben werden kann, wurde die Struktur und Funktion des Bildungswesens, wie sie im wesentlichen noch heute in der BRD gegeben ist, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts festgelegt.

Die endgültige Durchsetzung der Allokations- und Selektionsmechanismen, der Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen eines sozialen Klassenschulsystems wird im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch eine *Überfüllungsideologie* ermöglicht und legitimiert, die ihre Argumentation aus der wirtschaftlichen Krisensituation der 1870er und 1880er Jahre, der Großen Depression, bezieht. Die *Überfüllungsdiskussionen*, die von Politikern, von Berufs- und Wirtschaftsverbänden, von den staatlichen Stellen geführt werden, sagen jedoch noch nichts über die Existenz, die Ursachen, die Art und den Umfang von *tatsächlichen* Überfüllungssituationen. Daher muß am historischen Material genau untersucht werden, welche konkreten Konstellationen jeweils den Anstoß zu *Überfüllungsdiskussionen* gegeben haben, von welchen Gruppen sie aufgenommen und wie sie von diesen beurteilt werden, welchen Nutzen sie den Verwaltungsbeamten und den Politikern bei der Steuerung des Schul- und Beschäftigungssystems bringen. Die *tatsächliche* Überfüllungssituation muß von der öffentlich geführten *Überfüllungsdiskussion* unterschieden werden.

Statt „Überfüllungssituation“ wird der Begriff „Qualifikationskrise“ vorgeschlagen. Er wird definiert als eine Reduzierung des Einsatzwertes von Schul- und Hochschulabschlüssen im Hinblick auf Höherqualifizierungsmöglichkeiten im Bildungswesen und hinsichtlich der Einstellungs- und Aufstiegschancen im Berufslaufbahnsystem innerhalb eines bestimmten Zeitraums. Qualifikationskrisen können sich auf vielfach abgestufte Weise darstellen:

1. als *latente* Qualifikationskrise, wenn zwar die formalen Berechtigungen bestehen bleiben, diese aber nur durch die Erfüllung zusätzlicher Auflagen (Notendurchschnitt, neue Eingangsprüfungen, Verteuerung der Ausbildung durch Schulgelderhöhungen oder Stipendienkürzungen) oder vorgelagerte Auflagen (Wartezeiten bis zur Studienaufnahme oder bis zur festen Anstellung) eingelöst werden können oder wenn die entsprechenden Berufspositionen eine Einschränkung der Tätigkeitsmerkmale, der Gehaltshöhe und des sozialen Status erfahren;

* Arbeitsgruppenleiter: ULRICH HERRMANN

Protokollant: GERD FRIEDERICH

Referenten: HANS-GEORG HERRLITZ, DIETFRID KRAUSE-VILMAR, DETLEF K. MÜLLER, SEBASTIAN F. MÜLLER, HARTMUT TITZE und BERND ZYMEK.

2. als *manifeste* Qualifikationskrise, wenn Schul- und Hochschulabschlüsse offiziell ihren materiellen Wert verlieren (wenn z. B. die mittlere Reife als Eingangsvoraussetzung für eine Berufslaufbahn durch das Abitur ersetzt wird).

Der mit dem Überangebot verbundene Prozeß einer Inflationierung der im Bildungssystem zu erwerbenden Berechtigungen wird als Qualifikationskrise bezeichnet.

Für die Entwicklung in Preußen am Ende des 19. Jahrhunderts wurden einige Statistiken und Grafiken vorgelegt und erläutert: die Entwicklung der Gesamtbevölkerung und Knabengeburten; ausgewählte Schülerzahlen der verschiedenen Typen von höheren Schulen; Jurastudenten, Gerichtsreferendare und Assessoren; der Mißerfolgsquoten beim 1. und 2. Staatsexamen; Akademikerstellen bei den Gerichten und Staatsanwaltschaften. Als das bemerkenswerteste Charakteristikum dieser Tabellen und Grafiken wurde hervorgehoben, daß trotz steigender Zunahme der Gesamtbevölkerung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und einer überdurchschnittlichen Zunahme der Knabengeburten in den 1870er Jahren im Zeitraum öffentlicher Überfüllungsdiskussionen vom Beginn der 1880er bis in die 1890er Jahre ein deutlicher Rückgang der Schüler an höheren Schulen und ebenso der Jurastudenten zu konstatieren ist. In diesem Zeitraum haben ganz offensichtlich – noch genauer zu analysierende – Auslese- und Regulierungsprozesse auf verschiedenen Stufen des Ausbildungssystems stattgefunden. So ging in diesen Jahren die Zahl der Schüler in den unteren Klassen der Gymnasien zurück, allerdings stieg die Zahl der Abiturienten weiterhin stetig; die Zahl der nicht bestandenen Prüfungen bei Jurastudenten nimmt in diesem Zeitraum zu, ebenso die Zahl der Referendare, die auf die zweite Staatsprüfung warten.

Zwei Schlußfolgerungen wurden daraus in der Diskussion als vorläufige Thesen gezogen: Der Hintergrund der Überfüllungsdiskussionen des Jahrhunderts war keine „naturwüchsige“ soziale Entwicklung, d. h. eine von steigenden Geburtenzahlen ausgehende und mit einer entsprechenden Zeitverschiebung sich auf die verschiedenen Stufen des Ausbildungssystem auswirkende Überfüllungssituation, sondern vielmehr eine zeitlich parallel auf sehr verschiedenen Stufen des Ausbildungssystems nachvollziehbare Drosselung des Zugangs zu höherer Bildung und höheren Berufspositionen – und deshalb offensichtlich ein politisch gewollter und herbeigeführter Prozeß. Die Beschränkung des Zugangs zu höherer Bildung und entsprechenden Berufspositionen erfolgte aber nicht im Rahmen des traditionellen Schulsystems und sozial undifferenziert. Die eingesetzten Steuerungsinstrumente (Schultypenreform, Stipendienkürzungen, Wartezeiten, Überfüllungsdiskussionen usw.) und ihre Wirkungen auf verschiedene soziale Gruppen müssen auf der Grundlage detaillierter Daten und Forschungen genauer analysiert und ergänzt werden. Im folgenden werden erste Vorschläge unterbreitet.

2. Das Bochumer Analysenmodell der Qualifikationskrise (DETLEF K. MÜLLER, Bochum)

Das Bochumer Analysemodell nimmt neben der Beschränkung auf das Berechtigungswesen der höheren Schulen folgende weitere, ausführlich begründete Einschränkungen vor:

1. Die inhaltliche Seite schulischer Qualifikationen soll außer Acht gelassen werden; die Einstellung für höhere Berufslaufbahnen richtet sich in Deutschland traditionell

nämlich nicht nach einer jeweils erforderlichen inhaltlich bestimmten Qualifikation der Kandidaten, sondern nach deren formalen Schul- und Hochschulabschlüssen.

2. Nur die Anstellungsmöglichkeiten im öffentlichen Dienst sollen zunächst beobachtet werden, da der Staat hierzulande der weitaus größte Anbieter von Berufslaufbahnen für höher Qualifizierte ist.
3. Die Tatsache, daß die staatliche Politik hinsichtlich der schulischen Qualifikationen sowie der Berufslaufbahnen und Stellenpläne im öffentlichen Dienst keine unabhängige Größe ist, sondern von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Machtkonstellationen und Interessen beeinflusst wird, soll aus arbeitsökonomischen Gründen beim ersten Zugriff auf das vorhandene Quellenmaterial ausgeklammert werden.

Der so eingegrenzte Untersuchungsgegenstand soll durch die Erarbeitung von statistischen Zeitreihen und dokumentarischen Materialien zu folgenden sozialhistorischen Bereichen für eine empirisch abgesicherte Analyse erschlossen werden:

- a) Die Entwicklung der Geburtenzahl, der Gesamtbevölkerung und schulabschlußrelevanter Altersjahrgänge;
- b) die Entwicklung der Schul- und Hochschulstruktur, der entsprechenden Schüler- und Studentenzahlen und Abschlüsse;
- c) die Entwicklung der Laufbahnstruktur des öffentlichen Dienstes und der entsprechenden schulischen Eingangsvoraussetzungen;
- d) die Entwicklung der Stellenpläne im öffentlichen Dienst;
- e) die Entwicklung des Umfangs und der Struktur der öffentlichen Haushalte.

Maßstab für die Beurteilung der verschiedenen historischen und gegenwärtigen Phasen von Qualifikationskrisen und Überfüllungsdiskussionen (neben der hier im Vordergrund stehenden Phase von 1880/1900 sind noch die Krisen von 1925/1935 und 1970ff. leicht auszumachen) sollen zwei zentrale Aspekte des Selbstverständnisses der bürgerlichen Gesellschaft sein: Diese Gesellschaft erhebt einerseits den Anspruch, die Statuszuweisung erfolge nicht nach ständischen oder politischen Kriterien, sondern allein nach der individuellen Tüchtigkeit. Andererseits dürfen die gesellschaftlichen Prozesse keiner zentralen oder globalen Analyse und Planung unterworfen werden, sondern sie sollen durch Leistung, Konkurrenz und entsprechende Mobilität in einem „freien Spiel der Kräfte“ geregelt werden. Doch zur Regelung dieser Prozesse ist ein gegliedertes Schulwesen mit dazugehörigen Berufslaufbahnen entwickelt worden, das von einer Art „prästabiler Harmonie“ ausgeht, d.h. von der Annahme, daß die Entwicklung der Geburten, die schulische Motivation und Leistungsfähigkeit der Kinder, die Zahl der Schul- und Hochschulabschlüsse und die gesellschaftlich notwendigen und bezahlbaren Berufspositionen „normalerweise“ in einem Gleichgewicht zueinander stünden.

Drei Fragenkomplexe sollen bei der Beschäftigung mit historischen und aktuellen Qualifikationskrisen beantwortet werden:

1. Wie sieht das System der Reproduktion der Berufs- und Sozialstruktur durch Schule und Berechtigungswesen in Deutschland aus? Wie funktioniert das System? Basiert das System auf Leistungsauslese?
2. Durch welche Veränderungen welcher Teilbereiche werden Störungen im Gesamtzusammenhang des Reproduktionssystems ausgelöst? Mit welchen Wirkungen auf welche

Teilbereiche geschieht das? Welche Phasenabläufe zeigen die verschiedenen historischen Qualifikationskrisen und Überfüllungsdiskussionen?

3. Wie werden in einem Gesellschaftssystem der globalen Nichtsteuerung soziale Prozesse gesteuert? Welche Steuerungsinstrumente werden wo und wann eingesetzt, um in Zeiten von Qualifikationskrisen das alte oder ein neues „harmonisches“ Gleichgewicht im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß herzustellen?

Die mit Hilfe zahlreicher Parameter (zur Bevölkerungsentwicklung im allgemeinen und zur Entwicklung der Schüler- und Studentenzahlen im besonderen, zur Laufbahnstruktur und zu den Stellenplänen im öffentlichen Dienst, zur Struktur der öffentlichen Haushalte) ermittelten Daten sollen dann vor dem Hintergrund der allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Entwicklung und der jeweiligen Überfüllungsdiskussion interpretiert werden.

3. Schulreform, Qualifikationskrise und Überfüllungsdiskussion: Arbeitshypothesen (DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK, Bochum)

Ein durch verschiedene, im einzelnen zu analysierende Faktoren (siehe Bochumer Analysemodell) verursachtes Überangebot von Absolventen höherer Schulen, Fachhochschulen und Universitäten führt seit Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts zu einer manifesten oder latenten Reduzierung des Einsatzwertes schultypenspezifischer Abschlüsse. Die Qualifikationskrise wird – das ist die zentrale These von DETLEF MÜLLER – von der Schulverwaltung dazu benutzt, um einen Strukturwandel des höheren Schulsystems durchzusetzen und zu legitimieren analog der Wirtschaftskrise in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, die eine Tendenzwende in der Innen- und Sozialpolitik ermöglichte. Im einzelnen habe diese Tendenzwende in der Bildungspolitik folgende Zielsetzungen verfolgt und auch erreicht:

1. *Disziplinierung der durch Schul- und Hochschulqualifikationen sozial privilegierten Gruppen; dadurch Stabilisierung der Machtpositionen von Kapital und Bürokratie.*

Die wirtschaftliche Depression stellt das Selbstwertgefühl von Bürgertum und Proletariat in Frage. Sie begünstigt bei dem bestehenden Entwicklungsstand von Produktionsverhältnissen und politischer Mündigkeit die Strategie der herrschenden sozialen Schichten, dem Bürgertum die systemimmanenten politischen Bedingungen ihrer sozialen Privilegien-, Besitz- und Qualifikationssicherung sowie Besitz- und Qualifikationserbrecht, dem Proletariat die wirtschaftlichen Voraussetzungen ihrer physischen Reproduktion – Kapitalmaximierung – zu demonstrieren. Die Qualifikationskrise der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts problematisiert bis dahin nicht beachtete, aber zentrale Werte, erweckt das Interesse der Qualifizierten an ihren Berechtigungen und damit an den Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Realisierung. Solange nämlich die Positionsübernahme in einer bestimmten Berufslaufbahn als unmittelbarer und notwendiger Abschluß des Schulbegriffs oder des Studiums erschien, konnten andere Werte das Hauptinteresse der Qualifizierten erwecken. Sobald aber Beschäftigung und Besoldung zur Existenzfrage werden, erhalten Qualifikationen, Berechtigungen und Privilegien eine neue, jetzt

dominierende Bedeutung. Durch rigorose Einschränkungen der Personalstellen in allen Bereichen des öffentlichen Dienstes und durch die gleichzeitige Sonderstellung des Beamtentums aufgrund eines neugespannten Netzes an sozialen Sicherheiten wird das Problem der Qualifikationen in den Vordergrund gerückt. Das herausragendste Beispiel der Regierungspolitik hinsichtlich ihrer Personalpläne bietet der Bereich, der in jener Zeit am stärksten von einem Überangebot an Laufbahnkandidaten betroffen ist: die Justiz. Das Gerichtsverfassungsgesetz von 1879 führt zu einer erheblichen Reduzierung der Richterstellen. Die zehn ältesten Jahrgänge werden abgebaut, doch trotz steigenden Bedarfs werden während des folgenden Jahrzehnts keine neuen Stellen genehmigt. Stellenfestschreibung und fast aufgehobene Ersatznachfrage (zehn Jahre lang keine Pensionierungen) bewirken einen so starken Überhang an unbesoldeten Assessoren, daß jahrzehntelange Wartezeiten und Arbeitslosigkeit in den achtziger und neunziger Jahren zu realen Befürchtungen werden. Die Stellenvermehrung beginnt erst wieder, nachdem die politischen Ziele einer momentanen Qualifikationskrise erreicht sind: die Durchsetzung eines Rechtsanspruchs der akademischen Berufsgruppen auf Statusvererbung für ihre Kinder. Im Gegensatz zum Besitzbürgertum können nämlich die relativ mittellosen Beamten die spätere soziale Stellung ihrer Kinder nur durch deren Schulbildung bestimmen. Einer Chancengleichheit, d.h. einer Auslieferung der Kinder akademisch gebildeter oder durch Qualifikationen höherer Schulen ausgewiesener Eltern an einen Konkurrenzkampf aller Schulpflichtigen um die limitierten sozialen Positionen mit hoher Bewertung und höherer Lebensqualität, müßte – nach der Ideologie der Interessengruppen des Bildungsbürgertums – die Sozialisierung des materiellen Eigentums des Besitzbürgertums entsprechen. Da aber der Staat willens ist, den Besitzenden und deren Erben das einmal erworbene Eigentum zu schützen, so fordern die durch Bildung Qualifizierten für sich und ihre Kindeskiner auch Schutzmaßnahmen gegen den Zugriff auf ihre einmal erreichte soziale Plazierung. Die Berechtigungskrise in den achtziger und neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ist also als eine *politisch gesteuerte Überfüllungssituation* für Qualifikationsinhaber zu interpretieren; diese Qualifikationskrise ist – wie LEXIS in einem Artikel zur Überproduktion feststellt – „eine Übergangsperiode zu einem neuen Normalzustande“ der Konkurrenzsituation in Schule, Universität und Gesellschaft. Einerseits lassen sich in dieser Situation die herausgehobenen Laufbahnen im öffentlichen Dienst zahlenmäßig begrenzen und damit den aufstiegswilligen unteren und mittleren sozialen Schichten vorenthalten. Der vom Leipziger Staatswissenschaftler CONRAD 1884 veröffentlichte *bestseller* über das Universitätsstudium in Deutschland ruft hierzulande eine lebhaftige *Überfüllungsdiskussion* hervor, in deren Verlauf sich Politiker aller Richtungen die CONRADschen Argumente zu eigen machen: Die fortschreitende Urbanisierung erfordere einen effektiveren und damit zunehmend geringeren Einsatz universitär ausgebildeter Personen; bei weiterhin anhaltender Expansion der höheren Schulen werde ein Mißverhältnis zwischen den Lebensansprüchen der höher Qualifizierten und den wirtschaftlichen und finanziellen Möglichkeiten der Gesellschaft entstehen; das Überfüllungsproblem lasse sich nicht durch einen Numerus clausus für einzelne Studienfächer lösen, sondern nur durch eine rigorose Begrenzung der Zugangsmöglichkeiten zu den höheren Schulen. Andererseits werden die hochschulgebildeten Beamtenkreise in dieser gesteuerten Qualifikationskrise und in der diese Krise begleitenden Überfüllungsdiskussion darauf hingewiesen, daß sie ihre herausgehobene soziale Lage den gegenwärtigen Herrschaftsträgern verdanken und in ihrem eigenen Interesse zum disziplinierten Einsatz für den bestehenden Staat aufgerufen sind.

2. Radikale Einschränkung sozialer Aufstiegsprozesse durch institutionalisierte und internalisierte Barrieren (Aufnahme- und Übergangsregelungen der höheren Schulen; Motivationssperren gegenüber aufstiegsorientierten Eltern und Schülern).

In Anlehnung an HANS ROSENBERGS Analyse der Wirtschaftsgeschichte von 1873 bis 1895, die eine Tendenzwende des politischen Handelns als Folge der großen Wirtschaftskrise gegen Ende des letzten Jahrhunderts herausarbeitet, werden Qualifikationskrise und Schulreform interpretiert als ein Versuch, dem Schreckgespenst einer Überproduktion akademischer Qualifikationen zu entfliehen. Das Schlagwort vom „Akademikerproletariat“ (BISMARCK vor dem Abgeordnetenhaus) ist die verbale Fassung einer bewußt eingesetzten Abwehrstrategie der herrschenden sozialen Schichten und politischen Gruppen gegenüber dem reformbereiten Bürgertum und den aufstiegsmotivierten kleinbürgerlichen und proletarischen Schichten. In der Überfüllungsdiskussion dienen die Schlagworte vom Bindestrich-Proletariat (Abiturienten-, Akademiker-Proletariat) zur Absicherung bestehender Herrschaftsstrukturen. Der Bevölkerungsmehrheit als Volksweisheit („Schuster bleib bei deinem Leisten“) eingeprägt, sollen sie Motivationssperren zum Qualifikationserwerb in einem politischen System bilden, das formalrechtlich freien Zugang zu höheren Schulen und Universitäten gewähren muß. Die Angst des unteren und mittleren Bürgertums, ins Proletariat abzusinken, soll ihr Pendant in der Furcht finden, daß der Aufstieg aus dem Proletariat eröffnet werde.

3. Durchsetzung und Legitimierung eines auf soziale Schichten bezogenen Schultypensystems (= soziales Klassenschulsystem).

Die konservative Schulreform im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird ermöglicht und legitimiert durch eine kurzfristig bestehende – durch wissenschaftliche Untersuchungen und Gutachten als langfristig ausgewiesene – Überproduktion akademischer Qualifikationen. Struktur- und Personalpolitik der Regierung in allen Bereichen des öffentlichen Dienstes erreichen durch rigorose Einschränkungen der Ersatz- und Neunachfrage einen dramatischen Verstärkungseffekt.

Die Schulpolitik des preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, VON GOSSLER, ist auf eine rigorose Einschränkung des Besuchs der höheren Schulen durch die Kinder der unteren und mittleren Sozialschichten gerichtet. Er gibt Anweisung, die Zahl der höheren Unterrichtsanstalten allmählich zu reduzieren. Die Teilnehmer der Schulkonferenz von 1890 vertreten konsequent die von GOSSLER geforderte Politik. Der preußische Landtagsabgeordnete VON SCHENKENDORF läßt an den Motiven der Regierung zur Einberufung des Sachverständigenausschusses keinen Zweifel: Weder gehe es um philologische noch um pädagogische Probleme, sondern Aufgabe sei, die „Gymnasien zu entvölkern, und das Geistesproletariat, welches aus diesen Schulen herauswächst, zu vermindern“. WILHELM II. fordert in seiner Eröffnungsansprache, „der viel zu sehr zum Studium und zu den subalternen Karrieren“ neigende Mittelstand müsse „wieder zur praktischen Arbeit“ gezwungen werden. Minister VON GOSSLER beklagt, daß die „kleineren Grundbesitzer, Subaltern- und Unterbeamten, kleinen Gewerbetreibenden und Handwerker“ nicht bereit seien, „ihre Kinder dem Stande wieder zuzuführen, aus dem sie hervorgegangen sind“. Das hier Diskutierte hat unmittelbare Folgen: Auf der Basis des Materials für die Stadt Berlin kann überzeugend nachgewiesen werden, daß das Gymnasium zu jener Zeit immer stärker seine überproportional starken Unter- und Mittelstufenklassen verkleinert und damit den (schon immer

recht schwachen) Oberstufenklassen relativ annähert. Die konsequente Realisierung eines sozialen Klassenschulsystems dürfte allerdings nur drei allgemeinbildende Schultypen bestehen lassen: niedere, mittlere und höhere Schulen (nicht aber drei neunklassige höhere Lehranstalten: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule). Dies hätte aber für die akademisch vorgebildeten Beamtengruppen und Freiberufe schwerwiegende Nachteile: Zum einen müßten die Altphilologen bei einem Einheitsgymnasium auf die Vorrangstellung ihrer Fächer verzichten. Zweitens wäre eine Reduzierung der bestehenden Lehrerstellen an Oberstufen unvermeidlich, d.h. eine Verminderung der Zahl der Beförderungsstellen müßte hingenommen werden. Drittens müßten die Kinder der Akademiker, die traditionell die Gymnasien besuchen, nach einer Zusammenlegung mit den beiden anderen neunjährigen Anstalten konkurrieren mit den (bisher vorwiegend der Bildung durch Realia zuneigenden) Kindern der unteren und mittleren Beamten-schichten und mit denen des gewerblichen Bürgertums. Um also die reale Privilegierung durch Gymnasialberechtigungen fortzusetzen, die Berufswahlperspektiven für Kinder nicht-gymnasialorientierter Eltern zu begrenzen, das bestehende Stellenangebot für akademische Lehrergruppen zu erhalten und die Altsprachendominanz des Gymnasiallehrplans und damit die Funktion der Philologie für die Sozialisation der höheren Beamten zu garantieren, stimmen die Gymnasialvertreter auf der Schulkonferenz von 1900 der formalrechtlichen, vollen Gleichstellung aller neunjährigen höheren Schulen zu. Das Kultusministerium gesteht damit Realgymnasien und Oberrealschulen die volle Anerkennung zu, um die Gymnasien erst zu den eigentlichen Eliteschulen des akademischen Bürgertums zu erheben und das einmal befürchtete „Übel der Überfüllung der gelehrten Berufsarten“ für immer auszuschalten.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird ein vertikal gegliedertes Schultypensystem institutionalisiert (Volksschule, Mittelschule, Realschule, Oberrealschule, Prorealgymnasium, Realgymnasium, Progymnasium, Gymnasium). Dieses System scheint den differenzierten Qualifikationsansprüchen der Gesellschaft zu entsprechen. Seine scheinbare Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der Teilsysteme vor (vgl. CLAUS OFFE: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: H. ROTH/D. FRIEDRICH (Hrsg.): Bildungsforschung, Bd. 1. (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 217–252, dort die Substitutionsthese auf S. 244, Anm. 7) und ermöglicht dadurch eine relative Autonomie des Schulwesens (vgl. OFFE: „tendenzielle Unterdetermination“, S. 226).

Prüfungs- und Berechtigungswesen werden zu einem Instrument der bürgerlichen Gesellschaft, das den Privilegierten jenes Privileg verschafft, nicht als sozial privilegiert, sondern als besonders begabt zu erscheinen. Die dem Bildungswesen zugeschriebenen Selektionsfunktionen überzeugen die Unterprivilegierten um so leichter davon, daß ihre Berufsmöglichkeiten auf ihren Mangel an Fähigkeiten oder Leistung beruhen, je weniger sie diesen Prozeß aufgrund ihrer begrenzten Reflexionsfähigkeit durchschauen können.

Die Typendifferenzierung ermöglicht die Durchsetzung von Leistungskriterien ohne Einbezug der höheren sozialen Schichten. Entsprechend der sinkenden Bedeutung eines Typs für deren Reproduktion (bes. der akademischen Berufsgruppen) werden die sozialen Auslesemechanismen durch schulinterne Leistungskriterien ersetzt (im Prinzip: soziale Auslese vor Eintritt ins Gymnasium, Förderung im Gymnasium; Leistungswettbewerb in der Realschule). Die Überfüllungsdiskussion führt nicht zu einer Auseinandersetzung über die Verschärfung der schulischen Selektionsprozesse in den qualifikationsvermittelnden Typen, besonders in den Gymnasien, sondern im Gegenteil zur Entwicklung von

Strategien, die Leistungsselektion durch soziale Selektion zu ersetzen (Überbürdungsklage).

Durch die scheinbare Zweckrationalität der vertikalen Differenzierung des Schulsystems wird eine Trennung zwischen formalen Schulabschlüssen und inhaltlich zu bestimmenden Anforderungen möglich. Die Volksschule als Regelschultyp kann in Lehrplan und Methode den sich wandelnden berufsspezifischen und gesamtgesellschaftlichen Anforderungen angepaßt werden, ohne daß dabei die formalen Berechtigungen verändert werden.

Die relative Substituierbarkeit der Abschlüsse der höherwertigen Schultypen bei steigender Limitationalität der nachfolgenden Schulabschlüsse für höhere bis mittlere Positionen ermöglicht die Herausnahme der höheren sozialen Schichten aus dem zyklischen Entwicklungsprozeß der Neu- und Ersatznachfrage (alle Gymnasialabiturienten können Berufe der höheren Strata erreichen – auch Volksschulabsolventen mit guten Leistungen erhalten dann keinen Ausbildungsplatz, wenn Realschüler zur Einstellung zur Verfügung stehen).

Die Differenzierung innerhalb des höheren Schulwesens (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) und ihre formale Gleichstellung am Ende des 19. Jahrhunderts dienen der Veränderung der Schulwahl- und Berufswahlperspektive der aufstiegsmotivierten Berufsgruppen (*Cooling-Out-Function*, z.B. müssen die Abiturienten der Oberrealschule in der Universität das Latein nachholen, um Studienrichtungen wählen zu können, die zu den bevorzugten Studiengängen der Kinder der privilegierten Berufsgruppen gehören).

4. Kritik des Analysemodells (PETER LUNDGREEN, Bielefeld)

PETER LUNDGREEN wendet gegen diese von DETLEF MÜLLER vorgetragenen Arbeitshypothesen ein, daß man die zahlenmäßige Verkleinerung der gymnasialen Unter- und Mittelstufen solange nicht als eine soziale Veränderung dieser Lehranstalten interpretieren könne, wie wir nichts bzw. nicht mehr über die soziale Herkunft von Nicht-Abiturienten auf Gymnasien wissen. LUNDGREEN kommt zu folgender, insbesondere MÜLLERS zweiter Hypothese entgegengesetzter Auffassung:

Der Strukturwandel des höheren Schulsystems bedeutet keine Einschränkung, sondern im Gegenteil eine Erweiterung der Motivation von aufstiegsorientierten Schichten.

Diese Behauptung kann mit folgenden Argumenten gestützt werden:

1. Die Erweiterung (und Gleichberechtigung) der Schultypen schafft ein Angebot von *alternativen* Bildungsmöglichkeiten, ohne das Gymnasium selbst einer Art Numerus clausus zu unterwerfen. Die Benutzer nehmen dieses Angebot im Sinne von Marktchancen wahr (der Schulbesuch braucht nicht gesteuert zu werden, weil er nachgefragt wird). Die (unterstellte) homogenere Schülerzusammensetzung stellt sich ein, weil es Bildungsalternativen gibt (*Spezialthese*: wer jetzt auf die Realanstalten geht, besuchte vorher ein Gymnasium, *ohne* Abitur machen zu wollen).

2. Die Differenzierung des Angebots an höheren Schultypen nach Interessenrichtungen und Berufswünschen (mit der Folge der Homogenisierung) entspricht einem langen Desiderat wirtschaftsbürgerlicher Schichten an realkundlichen, aber gleichberechtigten

höheren Bildungsanstalten. Diesem Interesse kommt man 1890 auf der Schulkonferenz sogar für das Gymnasium selbst nach: denn die Konferenz bejaht die ihr gestellte Frage, ob der Stundenanteil der alten Sprachen vermindert werden solle. (In die gleiche Richtung zielt auch der – freilich gescheiterte – Plan, für alle drei höheren Schultypen eine einheitliche gymnasiale Unterstufe einzurichten.)

3. Die Lehrer an den Gymnasien müssen spätestens zu einer Zeit, in der die finanzielle Situation der Schule nicht mehr entscheidend von der Schülerzahl abhängt, ein pädagogisches Interesse daran haben, für diejenigen Schüler, die sowieso kein Abitur machen wollen, attraktive Alternativen zu haben. Dieses Interesse wiederum begegnet dem Interesse der Realschulmänner an Aufwertung und Gleichberechtigung.

Wenn man die sozialstatistischen Befunde und ihre Interpretation in den politischen Kontext des Kaiserreichs einordnet, dann kann die preußische Schulpolitik, die auf *Erweiterung der Motivation von aufstiegsorientierten Schichten* zielt oder so wirkt, als Teil der bekannten *Mittelstandspolitik* dieser Zeit begriffen werden. Mittelständische Bildungspolitik bedeutet *negativ*: Instrumentalisierung der Schule mit antisozialdemokratischer Stoßrichtung (besonders deutlich im Volksschulbereich); *positiv*: Förderung der traditionellen Bildungsbeflissenheit und -willigkeit der bürgerlichen Mittelschichten. Diese Politik kann die bestehenden Bewußtseinsranken auch der unteren Mittelschichten gegenüber dem Vierten Stand verstärken. Im Bewußtsein der Verwaltung spielt die Mittelstandspolitik, etwa auf der Konferenz von 1890, eine nachweisbare, wahrscheinlich größere Rolle als das Überfüllungsproblem.

Aus dieser Interpretation sind folgende Konsequenzen zu ziehen:

1. Die (unterstellte) Homogenisierung der Schultypen kann nicht als Verstärkung des Klassenscharakters *innerhalb* des höheren Bildungssystems interpretiert werden. Dieses Schulsystem braucht deswegen auch nicht „durchgesetzt“ und legitimiert“ zu werden (mit Hilfe der Überfüllungsdiskussion), denn es ist nicht das Ergebnis einer „konservativen Schulpolitik“, jedenfalls nicht auf der Ebene einer listigen, auf Umwegen erfolgenden neuerlichen Privilegierung des Gymnasiums und seiner Schüler. Die Überfüllungssituation und -diskussion mag daher allenfalls jenen in MÜLLERS These 1. angesprochenen Disziplinierungseffekt gehabt haben, aber er traf *alle* höheren Bildungsgänge, *alle* Privilegierten.

2. Die eigentliche konservative Stoßrichtung der preußischen Bildungspolitik liegt in der starren Aufrechterhaltung der schroffen Barriere zwischen Volksschule und höherer Schule. Hier verläuft die entscheidende Klassenlinie der Wilhelminischen Gesellschaft. Die Mittelstandspolitik ist Teil dieser konservativen Stoßrichtung, aber nicht *innerhalb* des höheren Schulsystems, sondern *gegenüber* dem Volksschulsystem.

5. Die Überfüllung des preußischen Oberlehrer-Standes (HANS-GEORG HERRLITZ/HARTMUT TITZE, Göttingen)

Anhaltspunkte für die allgemeine „Berechtigungskrise“ des gymnasial-akademischen Bildungswegs lassen sich bereits finden, wenn man die Schwankungen der *Studierwilligkeitsrate* sämtlicher preußischer Abiturienten im Zeitraum 1870 bis 1914 verfolgt und

dabei insbesondere der Frage nachgeht, wie sich die Beseitigung des humanistischen Berechtigungsmonopols auf das Studien- und Berufswahlverhalten der Abiturienten ausgewirkt hat. Die Statistik zeigt nach 1880 einen rapiden Rückgang der absoluten Zahl und des prozentualen Anteils sowohl der studierwilligen Abiturienten als auch der Studenten an der Philosophischen Fakultät, der Berufsfakultät des Oberlehrer-Standes. Dieser Rückgang legt die Vermutung nahe, daß hier ein Berufsnachwuchs aus Gründen seiner sozialen Rekrutierung besonders empfindlich auf eine drohende Verknappung seiner Karrierechancen reagiert. Diese Vermutung läßt sich durch eine *vergleichende Sozialstatistik* (Väterberufe) der Studierenden sämtlicher Fakultäten erhärten. Für den Zeitraum von 1886 bis 1911 kann nachgewiesen werden, daß die Studenten in den Philosophischen Fakultäten überwiegend kleinbürgerlich-mittelständischer Herkunft sind. Vor diesem Hintergrund wird man die Kürzung und Umverteilung von *Stipendien* als ein besonders wirksames, gerade diesen Stand betreffendes Mittel restriktiver Ausbildungspolitik betrachten dürfen. Ein weiteres Indiz restriktiver Steuerung ergibt sich aus der *Statistik des preußischen Lehramtsexamens*, die nach 1880 Mißerfolgsquoten von bis zu einem Drittel sämtlicher Kandidaten ausweist; vor 1880 lag diese Quote weit unter 10% der Prüflinge.

In dieses Bild fügen sich auch die Prüfungsordnungen und die Entwicklung der Anstellungsverhältnisse im höheren Schuldienst.

Die *Prüfungsordnung vom 5. 2. 1887* schränkt den Bereich der „allgemeinen Vorbildung“ auf Philosophie und Pädagogik, deutsche Sprache und Literatur sowie Religionslehre ein (nach der Prüfungsordnung von 1866 gehörten noch Geographie und Geschichte in diesen Fächerkreis) und unterscheidet dreizehn selbständige Prüfungsfächer als Hauptfächer; sie sanktioniert die Examenzulassung für Abiturienten des Realgymnasiums in Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen. Im „Interesse der höheren Schulen“ und „des gesamten höheren Lehrstandes“ wird das Zeugnis dritten Grades abgeschafft (1866 hatte der dritte Zeugnisgrad noch zur Lehrbefähigung genügt). Das Oberlehrerzeugnis setzt die Lehrbefähigung in zwei Hauptfächern für die Oberstufe und in zwei weiteren Fächern (Nebenfächern) für die Mittelstufe voraus; das Lehrerzeugnis verlangt die Lehrbefähigung in zwei Hauptfächern und in einem weiteren Fach für die Mittelstufe sowie in einem weiteren Fach für die Unterstufe. Eine nicht bestandene Prüfung kann nur noch einmal wiederholt werden (1866 waren Wiederholungsprüfungen unbegrenzt möglich). Eine bedingt bestandene Prüfung (unzureichende Leistungen in den Nebenfächern oder in der „allgemeinen Vorbildung“) berechtigt nach wie vor zum Eintritt in das Probejahr, muß aber wie bisher vor der definitiven Anstellung ergänzt werden. (Diese Möglichkeit wurde allerdings 1890 mit der Einführung einer zweijährigen praktischen Ausbildung – Seminarjahr und Probejahr – beseitigt.) Eine Erweiterung bzw. Aufstockung einer bereits erworbenen *unbedingten Lehrbefähigung* ist zweimal möglich.

Die *Prüfungsordnung vom 12. 9. 1898* übernimmt im wesentlichen den Kanon der „allgemeinen Vorbildung“ und der Prüfungsfächer von 1887, beseitigt aber die Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern und dehnt die Prüfungszulassung für Mathematik und Naturwissenschaften auf die Abiturienten der Oberrealschule und (allerdings begrenzt) auf Studenten der Technischen Hochschule aus. Stärker noch als in der Ordnung von 1887 wird die Tendenz erkennbar, den Oberlehrerstand von „wissenschaftlich minderwertigen Elementen“ freizuhalten: Der Kommissionsvorsitzende hat die „sittliche Unbescholtenheit“ und die „ordnungsmäßige Vorbereitung“ des Kandidaten besonders zu überprüfen. Die Lehrbefähigung in den einzelnen Fächern wird

auf zwei Stufen reduziert (VI bis U II; 0 II bis 0 I) und muß mindestens in einem Fach für die Oberstufe, in zwei weiteren Fächern für die Mittel- und Untersufe nachgewiesen werden. Die Qualität der Zeugnisse wird in Gesamtzensuren ausgedrückt („genügend bestanden“, „gut bestanden“, „mit Auszeichnung bestanden“), wobei nur diejenigen Kandidaten „mit Auszeichnung“ oder „gut“ bestehen können, die mindestens in zwei Fächern die Oberstufen-Fakultas erworben haben. Eine Wiederholungs- oder eine Ergänzungsprüfung ist innerhalb von zwei Jahren abzulegen, eine Erweiterungsprüfung ist nur innerhalb von sechs Jahren und nur noch einmal möglich.

Die *Anstellungsverhältnisse* im höheren Schuldienst sind bis zum Ende des 19. Jahrhunderts bereits soweit normiert, daß die beamten- und besoldungsrechtliche Struktur einer dreistufigen Laufbahn erkennbar wird:

- die Stufe der praktischen Ausbildung zwischen dem Staatsexamen und dem Nachweis der vollen Anstellungsfähigkeit („Seminarjahr“ und „Probejahr“);
- die Wartezeit der anstellungsfähigen Kandidaten und Hilfslehrer bis zur ersten festen Anstellung;
- die reguläre Dienstzeit fest angestellter wissenschaftlicher Lehrer und Direktoren bis zur Pensionierung.

Die erste Stufe wurde weitgehend zur Farce, als in den 1860er und 1870er Jahren der steigende Unterrichtsbedarf an Gymnasien und Realgymnasien nur noch durch vollzeitbeschäftigte Probekandidaten oder gar nicht examinierte Lehramtsstudenten gedeckt werden konnte. Erst in den 1880er Jahren, angesichts der wachsenden Zahl anstellungsfähiger, aber stellungsloser Kandidaten, erklärt die Unterrichtsverwaltung die „remuneratorische“ Beschäftigung von Probekandidaten für unzulässig und reagiert dann 1890 auf das Überfüllungsproblem mit der Verlängerung und strikteren Reglementierung der praktischen Ausbildungszeit.

Die zweite Stufe der Oberlehrer-Karriere, die Wartezeit bis zur ersten festen Anstellung, bietet bis zum Beginn der 1880er Jahre ein unkompliziertes, „krisenfreies“ Bild. Zwischen 1870/71 und 1880/81 weist die Statistik eine fast konstante Zahl von „Hilfslehrern“ aus, die dank des starken Zuwachses an ordentlichen Lehrerstellen durchschnittlich nur ein Jahr auf eine Planstelle an einer staatlichen oder nichtstaatlichen Anstalt warten mußten. Wie rasch sich die Situation verändert, deuten die sprunghaften Zuwachsraten bei den Probekandidaten und den Hilfslehrern nach 1880/81 an. Die Unterrichtsverwaltung erklärt es für „selbstverständlich unmöglich, den Nothstand zu beseitigen, welcher für die großentheils unbemittelten Kandidaten aus diesen thatsächlichen Verhältnissen hervorgeht“; sie konzentriert sich von vornherein auf den Versuch, durch das Instrument einheitlich gehandhabter Wartelisten das Problem zu entschärfen. Dieses Instrument wird in den 1890er Jahren mit viel bürokratischer Phantasie verfeinert, wobei der Zeitpunkt der Vereidigung, die damit zusammenhängende Datierung des Dienstalters, insbesondere aber die Patronatsverhältnisse der Gymnasien und Realgymnasien eine Rolle spielen, weil die städtischen und stiftischen Anstalten nur dann zur Einhaltung des Wartelistenprinzips gezwungen werden können, wenn sie von staatlichen Zuschüssen abhängig sind.

Zwischen 1888/89 und 1894/95 sinkt die jährliche Zahl der auf Planstellen übernommenen Lehramtskandidaten viermal unter die Zahl von 200, also noch unter die 1893 bzw. 1894 errechnete Bedarfszahl von 225 bzw. 211 Lehrkräften. Aufgrund dieser Bedarfszahl

len ergeben sich 1893 rein rechnerisch die folgenden Wartezeiten auf definitive Anstellung: Religionslehrer 4 Jahre, Neuphilologen 6 Jahre, Historiker, Mathematiker und Naturwissenschaftler 9 Jahre, Altphilologen 10 Jahre. Man kann sich vorstellen, welchen Abschreckungseffekt diese über das Abgeordnetenhaus veröffentlichten „voraussichtlichen Wartezeiten“ gehabt haben. Obwohl die Unterrichtsverwaltung bis 1897 in den jeweiligen Etatjahren bedeutende Einsparungen bei der Durchführung des „Normal-etats“ erzielt, werden diese Beträge nicht zur Besserstellung der Hilfslehrer bzw. zur Umwandlung von Hilfslehrer- in ordentliche Lehrerstellen verwandt, sondern an den allgemeinen Staatsfonds zurückgegeben. Die Intentionen, die die Ministerialbürokratie bei der Behandlung der Hilfslehrer-Frage verfolgt, lassen sich unschwer erkennen: Einerseits soll das Elend des Hilfslehrerdaseins die Jugendlichen vom Lehrerstudium abschrecken, andererseits sollen diese vollausgebildeten, aber nicht ordentlich angestellten Lehrkräfte bereitstehen für alle noch nicht entschiedenen Reformfälle. Hier deutet sich ein massiver Konflikt an zwischen der Interessenlage des Staates und der des Berufsstandes; zugleich offenbart sich auch die Schwäche der berufsständischen Interessenvertretung: Seit den 1870er Jahren streiten die akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands für ihre Gleichberechtigung (vor allem mit den Juristen) als „staatstragender“ Stand; zugleich müssen sie sich gerade in der Hilfslehrerfrage starke Zurückhaltung auferlegen, um sich von dem Odium eines proletarischen Standes zu befreien.

Die Unterrichtsverwaltung hat bis zur Jahrhundertwende an ihrer restriktiven Anstellungspolitik festgehalten, ungeachtet der Warnungen, dadurch werde ein neuerlicher Lehrermangel herbeigeführt. Infolge des starken Rückgangs der Examenskandidaten für das höhere Lehramt in den 1890er Jahren kommt es in der Tat ab der Jahrhundertwende zu einem empfindlichen Lehrermangel in Preußen. Das starre Festhalten an einer restriktiven Krisenpolitik zeitigt vor dem Ersten Weltkrieg noch ein weiteres ungewolltes Folgeproblem: Die Mangelsituation im höheren Lehramt löst nämlich wieder eine derartig starke Sogwirkung auf den potentiellen Berufsnachwuchs besonders aus den unteren Mittelschichten aus, daß sich für die beginnenden zwanziger Jahre nun eine tatsächlich erhebliche Überfüllungssituation abzeichnet.

6. Die Überfüllungsdiskussion innerhalb der Berufsstände der Lehrerschaft an den höheren Schulen (SEBASTIAN F. MÜLLER, Würzburg)

Eine geschlossene berufsständische Diskussion über das Problem der „Überfüllung“ der gelehrten Berufe gibt es nicht. Das Interesse der Lehrerschaft gilt vorrangig nicht dem Überfüllungsproblem, sondern der Begründung eines eigenen Berufsstandes (Professionalisierungsaspekt). Ihren Ausdruck finden diese Begründungsversuche vor allem in den Forderungen der Lehrerschaft nach materieller und sozialer Gleichstellung mit den Juristen sowie nach einer einheitlichen Ausbildung. Innerhalb der Lehrerschaft zielt das Interesse vornehmlich auf die Begründung des Bildungsauftrags der höheren Schule. Die Überfüllungsdiskussion wird nur dort geführt, wo der Hilfslehrerüberschuß als Proletarisierung des ‚Philologenstandes‘ interpretiert wird (Minderung des sozialen Status).

Durch die steigenden Schülerzahlen und die wachsende Nachfrage nach höheren Schulen (bzw. differenzierteren Abschlüssen – Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule – mit gleichen Berechtigungen) steigt der Bedarf an Lehrern, dem die Schulträger (Staat und Städte) insofern nicht gerecht werden, als er dem Lehrermangel durch den

Einsatz von Hilfslehrern begegnet. Dem Wachstum des höheren Schulsystems und seiner inneren Differenzierung entspricht nicht die Besoldungs- und Ausbildungsordnung der Lehrer und die ihnen entsprechende Qualifikationsdifferenzierung.

Standespolitisch ist die treibende Kraft in der schulpolitischen Diskussion der Realschulmännerverein. Sein Ziel gilt der Gleichberechtigung verschiedener Bildungsgänge innerhalb des höheren Schulwesens, insbesondere der Integration des altsprachlichen mit dem neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts innerhalb einer Schulform, dem Realgymnasium. Inhaltlich bedeutet dies die Kritik am Berechtigungsmonopol des Gymnasiums. Dieser Kritik des Realschulmännervereins liegt dabei folgender Widerspruch zugrunde: den Sozialstatus der Gymnasialabschlüsse zu erhalten und zugleich den Bildungsanspruch des Gymnasiums zu relativieren.

Unterstützt werden die Forderungen des Realschulmännervereins nach einem Qualifikationswandel im Schulsystem durch den zunehmenden Bedarf an Ärzten. Allerdings zeigt die Diskussion innerhalb des Ärztestandes den gleichen Widerspruch wie innerhalb des Lehrerstandes: einerseits der notwendige Bedarf an Medizinern, andererseits die Befürchtung vor dem Sinken des Sozialstatus bei Vergrößerung des Standes. Auf die Schule bezogen: einerseits die Forderung nach der Anerkennung der realgymnasialen Vorbildung für das Medizinstudium, andererseits die Ablehnung des geringeren Sozialstatus dieser Vorbildung.

Das Grundsatzproblem ist folgendes: Jene differenziertere Beziehung zwischen dem Schulsystem und dem Beschäftigungssystem birgt die Gefahr der Egalisierung bestehender Hierarchien (der Stände) in sich und den Abbau der traditionellen Legitimationsbasis (Bildung). Bildung und Berechtigung werden als miteinander identisch betrachtet. Mit der Veränderung der Berechtigungen muß zwangsläufig eine Neudefinition des Bildungswertes erfolgen; darum die so engagiert geführte Auseinandersetzung zwischen „Humanisten“ und „Realisten“. Auf der Seite der Gymnasialpartei erfolgt die Rechtfertigung des Wertes der Sprachenbildung für das naturwissenschaftliche Studium. Zugleich aber führen auch die Realschulmänner diese Argumentation (Anerkennung des Latein, Ablehnung des Griechischen zugunsten der neuen Fremdsprachen).

Den Zusammenhang zwischen Bildung und Berechtigung klärt auch JOHANNES CONRAD nicht. Sein Votum für die Aufhebung der Realgymnasien mußte notwendig auf den Widerstand der Realschulmänner stoßen. Für diese konnten nur die Gymnasialabiturienten die Überfüllung herbeigeführt haben. Um dieser entgegenzuwirken, müssen folglich die Berechtigungen des Gymnasiums und des Realgymnasiums neu bestimmt werden, d.h. das Realgymnasium mehr Berechtigungen als wie bisher verleihen dürfen. Würden dagegen umgekehrt – wie CONRAD forderte – die Realgymnasien aufgelöst bzw. in Gymnasien umgewandelt werden, dann würde die Überfüllung nur gesteigert werden. Die Schüler des Realgymnasiums würden zum Gymnasium wechseln, dort aber nicht für die technischen und wirtschaftlichen Berufe vorgebildet werden.

Das absolute Steigen der Schülerfrequenzen gerade auch durch die Errichtung von Realgymnasien wird seitens der Realschulmänner nicht bestritten. Betont wird nur, daß erstens durch diese Steigerungen der Schülerfrequenzen um 50% zwischen 1859/60 und 1881/82 die Bildungschancen aller sozialen Schichten vergrößert würden (Minderung des Stadt-Land-Gefälles usw.) und zweitens die höhere Wachstumsrate der Abiturienten (55% in diesem Zeitraum) keineswegs die Ursache der Überfüllung der gelehrten Berufe sei, schon gar nicht des Lehrerstandes. Begründet wird das vorübergehende Steigen der Universitätsabgangsquoten mit dem Aufschwung der neueren Philologie bei gleichzeitigem Rückgang der Industrie und der damit verbundenen Finanzknappheit der Städte, die

von daher Lehrerstellen einzögen, Klassen zusammenlegten und Realgymnasien in Gymnasien umwandelten. (Die Städte waren folglich viel flexibler im Anpassungsprozeß des Schulsystems an die wirtschaftliche Entwicklung.) Für die Nichtbeteiligung der Realgymnasialabiturienten am „Abiturientenproletariat“ beruft man sich auf den Vergleich der Universitätsstudienwahl zwischen den Gymnasial- und den Realgymnasialabiturienten, daß nämlich im Jahre 1886/87 84% der Gymnasialabiturienten zur Universität übergewechselt seien gegenüber 32% der Realgymnasialabiturienten.

7. Die Stellung der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands zur Überfüllungsdiskussion (DIETFRID KRAUSE-VILMAR, Kassel)

Stellungnahmen der SPD zur Überfüllungsdiskussion akademischer Berufe spielen im Rahmen der Verlautbarungen der Partei und ihrer Vertreter in den Parlamenten eine untergeordnete Rolle. Dies aus folgenden Gründen:

1. Die SPD hat sich, besonders seit dem in Erfurt angenommenen Parteiprogramm (1891), zu einer revolutionären *Arbeiterpartei* formiert („für die Verwandlung des kapitalistischen Privateigentums an Produktionsmitteln ... in gesellschaftliches Eigentum und die Umwandlung der Warenproduktion in sozialistische“) und richtet daher zunächst ihr Hauptaugenmerk auf die Bedingungen der Befreiung der Arbeiterklasse, d.h. sie kämpft zuallererst für die allgemeinen demokratischen Grundrechte (freie Meinungsäußerung, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Gleichstellung der Frau, Unentgeltlichkeit des Unterrichts u.a.), für das allgemeine und gleiche Wahlrecht, für eine wirksame Arbeiterschutzgesetzgebung (z.B. den Acht-Studenten Tag) und gegen koloniale Expansion wie gegen Militarismus. Gerade diese demokratischen Grundrechte sind ihr in den vergangenen zwölf Jahren unter dem „Sozialistengesetz“ entzogen worden.

2. Bildungsfragen sind zwar – auch vor 1890 – niemals ausgeklammert (MARX, LIEBKNECHT, BEBEL u.a.), richten sich aber vornehmlich auf Probleme der *Volksschule* als der für die allermeisten Arbeiterkinder einzigen „Bildungs“-Stätte. Es bedurfte erst qualifizierter Schul- und Bildungstheoretiker, um in diesem Bereich sozialistische Vorstellungen konkretisierend entfalten zu können. Dies geschieht etwa um die Jahrhundertwende (C. ZETKIN, H. SCHULZ, O. RÜHLE u.a.). Auf dem Mannheimer Parteitag (1906) wird – angesichts der Auseinandersetzungen um das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz – die Bildungsfrage zum ersten Male Tagesordnungspunkt eines Parteitages, auf dem programmatisch das Bildungsprogramm („Mannheimer Leitsätze“) beraten wird.

3. Bildungsfragen können in der Regel in den Landtagen (Antragsrecht) nur im Zusammenhang mit Haushaltsfragen angesprochen werden. Aufgrund der die Sozialdemokratie benachteiligenden Wahlrechtsbestimmungen (Wahlkreisgeometrie, Mehrheitswahlrecht, Dreiklassenwahlrecht z.B. in Preußen) rücken Abgeordnete der SPD erst spät in die Landtage ein (meistens um die Jahrhundertwende, in Preußen erst 1907); zu einem Zeitpunkt mithin, als die Überfüllungsdiskussion abgeschlossen ist.

Angesichts dieser Bedingungen ist es nicht überraschend, daß in den Versammlungen der SPD-Parteitage, in den Reichstagsverhandlungen sowie in den Landtagsdebatten im

Zeitraum von 1890 bis 1900 zur Überfüllungsproblematik keine ausführlichen Stellungnahmen zu finden sind (Parteitage in den Einzelstaaten sind hierbei noch nicht berücksichtigt). Blickt man jedoch nicht nur in die Verhandlungen der Parteitage und der Parlamente, sondern in die sozialdemokratische Publizistik, dann stellt man fest, daß in der sozialdemokratischen Presse – insbesondere in ihrem theoretischen Organ, der „Neuen Zeit“, und in den „Sozialistischen Monatsheften“ sowie deren Vorläufer, dem „Sozialistischen Akademiker“ – mehrfach zur „Überfüllungs“-Krise akademischer Berufe Stellung genommen wird. In den Jahren 1895 bis 1897 ist dies ein beherrschendes Thema der Beiträge im „Sozialistischen Akademiker“ bzw. den „Sozialistischen Monatsheften“. Die Überfüllungsproblematik wird sowohl als aktuelles bildungspolitisches Problem als auch in grundsätzlich theoretischer Perspektive behandelt.

In den aktuell-bildungspolitischen Stellungnahmen wird die Überfüllungssituation damit erklärt, daß aus den kleinbürgerlichen Schichten (mittlere und niedere Beamte, Handwerker, Kaufleute, z.T. auch Bauern) eine große Zahl von Studierwilligen hervorgegangen sei. Diesen Schichten drohe von der wirtschaftlichen Depression der Ruin, und sie suchten daher in dem durch Studium zugänglichen öffentlichen Dienst nach sozio-ökonomischer Sicherheit. Die Warnungen der Regierungen vor Aufnahme eines Studiums, insbesondere aber die Erhöhung des Schulgeldes zum Zwecke der sozialen Selektion werden scharf kritisiert, weil den Eltern studierwilliger Kinder zugemutet werden, das Streben nach höherer Entfaltung ihrer geistigen Anlagen und Leistungen zu unterdrücken. Es wird in der sozialdemokratischen Presse darauf hingewiesen, daß nur vermögende Eltern ihren Kindern den Besuch höherer Schulen und der Hochschulen finanziell ermöglichen können; Arbeiterfamilien seien weder in der Lage, die hohen Schul- und Studienkosten aufzubringen, noch fände ein Proletariersohn eine Möglichkeit, lange Wartezeiten bis zur Anstellung im studierten Beruf zu überbrücken. Eine wirkliche Lösung der Ungleichheiten im Bildungswesen im allgemeinen und der Qualifikationskrise im besonderen erwarten die Sozialdemokraten im Rahmen der kapitalistischen Klassengesellschaft nicht – zum einen, weil in dieser Gesellschaft die für die Finanzierung einer den Individuen und der Gesamtheit entsprechenden Ausbildung erforderlichen Mittel nicht zur Verfügung gestellt werden, zum andern, weil Bildung in dieser Gesellschaft stets Privileg der Besitzenden bleiben wird.

Neben diesen mehr bildungspolitisch akzentuierten Beiträgen hat es im Zusammenhang mit der Überfüllungsproblematik auch eine Grundsatzfragen berührende Diskussion gegeben, die sich mit der historisch veränderten Rolle der Intelligenz befaßt. Im Mittelpunkt dieser Diskussion steht die Frage nach dem „Proletarisierungsprozeß“, dem die Intelligenz in den vergangenen Jahrzehnten der sich durchsetzenden kapitalistischen Gesellschaft unterworfen sei. Während in den früheren Gesellschaften durchaus noch eine Einheit von Herrschaft und geistiger Arbeit geherrscht habe, wird in der kapitalistischen Gesellschaft dagegen die geistige Arbeit zur spezifischen Aufgabe einer besonderen Klasse, die aus der Ausschöpfung und Vermarktung ihrer geistigen Kapazitäten ihren Lebensunterhalt gewinne. Weil aber das Angebot an Intelligenzlern schneller gewachsen sei als die Nachfrage nach ihnen, habe sich ein „geistiges Proletariat“ gebildet. Als Merkmale für diese behauptete Identität mit der Arbeiterklasse im engeren Sinne heben die sozialdemokratischen Blätter zum einen die katastrophale materielle Lage der arbeitslosen bzw. in Hilfsdiensten stehenden Akademiker hervor, zum andern die Notwendigkeit des Verkaufs ihrer Arbeitskraft. Diese Tendenz zur Proletarisierung von Intelligenzschichten setze sich unaufhaltsam fort, weil der Kreis der Konkurrierenden um die wenigen gehobenen Stellen im öffentlichen Dienst ständig größer werden.

8. Weiterführende Überlegungen und Initiativen

Die abschließende Erörterung der vorgelegten Diskussionsbeiträge ergab eine Reihe von Anregungen für die inhaltliche Akzentuierung und äußere Durchführung zukünftiger Forschungen auf dem Gebiet der Qualifikationskrisen und der Schulreformvorhaben.

1. Zunächst ist die Notwendigkeit *intensiverer Materialerhebung* hervorzuheben. Die Kenntnisse über Qualifikationskrisen innerhalb des Höheren Schul- und des Hochschulwesens müssen durch statistische Erhebungen vergrößert und abgesichert werden. Die „Überfüllungs“-situation in anderen akademischen Berufen und bei nicht-staatlichen Anstellungsträgern bzw. in den freien Berufen – z. B. bei Medizinern und Theologen – ist zu untersuchen. – Da die bisherigen Arbeiten sich ausschließlich auf Preußen beziehen, müssen Vergleichsergebnisse aus den nicht-preußischen Staaten des Deutschen Reichs herangezogen werden.

2. Notwendig ist zum zweiten die *Einbeziehung weiterer Bildungsbereiche*. Zu analysieren wären nicht nur die Verbindungen des Höheren Schul- und Hochschulwesens zu den übrigen Bildungsbereichen, sondern es wäre auch zu prüfen, ob im niederen, mittleren und beruflichen Schulwesen sowie im Volksbildungsbereich ähnliche Phänomene und Entwicklungen feststellbar sind. Erst dann läßt sich der tatsächliche Stellenwert der Überfüllungssituation und der Überfüllungsdiskussion im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang des Kaiserreichs ermitteln.

3. Neben die Erweiterung der Fragestellung auf das gesamte Bildungs- und Ausbildungssystem sollte die *Ausweitung in andere historische Epochen* treten: frühes 19. Jahrhundert, Weimarer Republik, Bundesrepublik Deutschland (besonders seit 1970).

4. Ein wichtiges Feld erziehungswissenschaftlich-historischer Forschung wäre die *Aufarbeitung der bildungspolitischen Positionen und Aktionen der Pädagogenschaft* (Lehrer und Hochschullehrer), der Umsetzung der Überfüllungsdiskussion in den internen Bereich der Schule und des Unterrichts und der individuellen Verarbeitungsformen bei den Betroffenen, pädagogischer Argumente im Gewande der Status- und Verbandspolitik usw.

Neben der Ausweitung der Forschungsfelder muß unabdingbar eine intensivere, vor allem auch eine mehr theoretisch fundierte Diskussion treten, bei der es sowohl um die kritische Analyse der grundlegenden Fragestellungen und erkenntnisleitenden Interessen als auch derjenigen der systematischen und politischen Erträge dieser Forschungen gehen müßte. In der Diskussion wurden die folgende Aspekte hervorgehoben:

1. Klärung der Fragen in der sich zwischen D. K. MÜLLER und P. LUNDGREEN andeutenden Kontroverse über die *zweckrationale* Typenentwicklung im Bildungswesen (LUNDGREEN) und deren nur *scheinbare* Zweckrationalität (MÜLLER/ZYMEK), die „in Wirklichkeit“ systemstabilisierende Funktionen habe. In diese Diskussion wären insbesondere die Auffassungen von OFFE in seinem letzten Bildungsratsgutachten einzubeziehen.

2. Analyse des Verhältnisses von Global- und Detailsteuerung im Bildungswesen; Ermittlung der rationalen und funktionalen Voraussetzungen und Folgen von Steuerungsmaßnahmen; die Rolle der Verwaltung, der Sachverständigen, der Öffentlichkeit usw.

3. Einbeziehung der Qualifikationsinhalte in Qualifizierungs- (und Dequalifizierungs-!)prozesse und Relativierung der Fragestellungen, die die *formale* Seite von Qualifikation und Berechtigung betonen, sowie Einbeziehung der institutionell vermittelten Qualifikationen neben denen der Hochqualifizierten (auf die das Bochumer Analysemodell abhebt).

4. Entwicklung von Steuerungsmodellen für den Bereich der Bildungspolitik bzw. der für das Bildungssystem i.e.S. relevanten Gesellschaftspolitik; Zusammenstellung eines Inventars von Steuerungs- und Administrationsmaßnahmen im jeweiligen historisch-politischen Kontext einer Krisensituation; Ermittlung von typischen Formen des Verwaltungshandelns, des öffentlichen Bewußtseins, kollektiven klassen- bzw. schichtspezifischen Verhaltens in Krisensituationen usw.

Die in Duisburg begonnene Diskussion wurde von den Bochumer und Göttinger Arbeitsgruppen auf zwei von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Rundgesprächen fortgesetzt. Als Ergebnis dieser Gespräche liegt der Plan für ein größeres Forschungsvorhaben vor, das von der DFG gefördert werden soll. Das Projekt wird sich im Rahmen der in Duisburg vorgestellten und als Desiderat erkannten Arbeiten bewegen. Sobald neue Arbeitsergebnisse vorliegen, sollen sie zusammen mit Wirtschafts-, Sozial-, Verwaltungshistorikern usw. erörtert werden. Vor allem ist die Herausgabe eines einschlägigen Datenhandbuchs vorgesehen. – Neben dieser projektgebundenen Arbeit wird versucht werden, die (aus-)bildungspolitischen und systemtheoretisch-politischen Aspekte durch interdisziplinäre Kolloquien einer Klärung näherzubringen.

Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation: Die IEA-Studien*

Vorbemerkung

Die Beiträge des Arbeitsgruppenleiters (SCHLEICHER) und der Referenten (THOMAS, POSTLETHWAITE und JÜTTNER) sind in Abstimmung mit dem Diskussionsverlauf strukturell überarbeitet worden. Zusätzliche Tabellen sollen der Veranschaulichung der Ergebnisse und dem Hinweis auf Möglichkeiten ihrer Nutzung dienen. Ergänzende Ausführungen sind – wenn nicht anders gekennzeichnet – dem Aufsatz (SEIBEL 1976a) entnommen. Eine ausführliche Bibliographie der Literatur zu den Studien der INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA) findet sich im Juniheft 1974 der „Comparative Education Review“.

Schulleistung im internationalen Vergleich

K. SCHLEICHER wies in seiner Einführung darauf hin, daß die IEA 1970 bis 1973 in einer Großuntersuchung von hierzulande nicht dagewesenem Aufwand in insgesamt 21 Ländern – darunter auch der Bundesrepublik – vergleichende Messungen zur Schulleistung durchgeführt hat. Dabei sollte vor allem die Beziehung zwischen sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen ‚Input‘-Faktoren und dem ‚Output‘ an Schulleistung untersucht werden.

Die Ergebnisse der Studien wollen dem *Defizit an adäquaten empirischen Befunden* für pädagogische und bildungspolitische Entscheidungsprozesse *entgegentreten*:

Auf allen Ebenen in einem Erziehungssystem, vom Lehrer im Klassenraum, über die Schulverwaltung bis hin zum Bildungspolitiker müssen kontinuierlich Entscheidungen getroffen werden und zwar meistens auf Grundlage sehr geringer faktischer Information. Der Lehrer z. B. muß Entscheidungen über den Umfang der Hausarbeit, die Verwendung von Unterrichtsmethoden und -materialien treffen. Die Schulverwaltung entscheidet über eine angemessene Verwendung von Ressourcen, wie z. B. Unterrichtspersonal, verfügbaren Raum und Lernmaterialien. Der Bildungspolitiker wiederum steht vor Problemen, die vom Schuleintrittsalter über die Ausdehnung der Schulpflicht bis zu Veränderungen der Schulstruktur auf einer bestimmten Ebene reichen. ... Durch Survey-Forschung multinational belegte Aussagen können (hier) helfen, Informationen zu liefern ... (POSTLETHWAITE 1974, S. 157).

Der langfristige Vorlauf der IEA-Untersuchungen zeugt vom Erfahrungsschatz wie auch von den Größendimensionen der Studien. Bereits 1959 wurde eine erste Voruntersuchung zum Mathematikunterricht in 12 Ländern durchgeführt und 1964 in verbesserter Form mit 133.000 Schülern und 13.500 Lehrern in 5.450 Schulen wiederholt. Die theoretischen Vorarbeiten für die nächste Untersuchung – dem sogenannten Sechs-Fächer-Survey

* Arbeitsgruppenleiter: KLAUS SCHLEICHER

Protokollant: GERT LOOSE

Referenten: EGON JÜTTNER, N. T. POSTLETHWAITE und HELGA THOMAS

(Naturwissenschaften, Leseverständnis, Literatur, Englisch als Fremdsprache, Französisch als Fremdsprache und Sozialkunde) – erfolgten dann von 1966 bis 1969 und die anschließende praktische Durchführung verteilte sich auf die Jahre 1970 bis 1973 (HUSÉN 1974, S. 407).

Die Rezeption der IEA-Ergebnisse erfolgte mit unterschiedlicher Intensität. So hat ungeachtet der Beteiligung auch sozialistischer Länder an den IEA-Untersuchungen in der DDR und der UdSSR eine Diskussion der Evaluationsergebnisse überhaupt nicht stattgefunden (E. EICHBERG), während sie sich in der Bundesrepublik fast ausschließlich auf wissenschaftliche Fachkreise beschränkte (Beitrag von H. THOMAS). In Schweden (Beitrag von E. JÜTTNER) wie auch in England sind die Studien schließlich konstruktiv für die Durchführung von Reformen genutzt worden, und es wurden nationale Ergänzungsuntersuchungen initiiert.

Wenngleich *nationale Auseinandersetzungen* zum Teil *noch anstehen*, haben die IEA-Daten bereits einige *international bedeutsame Ergebnisse* u. a. zur Förderung von Hochbegabungen durch verschiedene Schultypen (SCHULTZE 1974, S. 27), zur kognitiven Lernleistung in Abhängigkeit von der Klassengröße (SCHULTZE 1974, S. 55) und vor allem zum *Einfluß des familialen Hintergrundes auf die Schulleistung* erbracht. Der zuletzt genannte Bereich steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung (Beitrag von T. N. POSTLETHWAITE).

Nach den IEA-Daten erklären Variablen des familialen Hintergrundes insgesamt etwa zwei Drittel des Einflusses auf die Schulleistung gegenüber nur etwa ein Drittel der Beeinflussung durch schulische Variablen (NOONAN/WOLD 1976, S. 36).

Quadierte multiple Korrelationen und Regressionskoeffizienten für implizite latente Variablen des familialen Hintergrundes und der Schule

Variablen	R ²	Regressionskoeffizienten
Familiärer Hintergrund	0,540	0,605
Schule	0,317	0,304

Falls nun familiäre Variablen tatsächlich einen entsprechend hohen Vorhersagewert für die Schulleistung haben (KIFER 1975, S. 52), ist einerseits der Familien- bzw. Elternbildung und andererseits den curricularen und schulorganisatorischen Reformbestrebungen je ein anderer Stellenwert beizumessen. Sollte dagegen aus der IEA-Untersuchungen eine Überbewertung des familialen Einflusses erfolgt sein (vgl. COLEMAN 1973), ist (ausgehend von inhaltlichen wie auch methodischen Gesichtspunkten) nach adäquateren Formen der Untersuchung zu fragen.

Überlegungen zu Möglichkeiten der Festlegung von Variablen des familialen Hintergrundes sollten dabei in eine allgemeine Auseinandersetzung mit den IEA-Studien eingebettet sein (Beitrag von H. THOMAS). Eine derartige Kritik ist z. B. von ROBINSON unter folgendem Aspekt geführt worden: „Die IEA-Studie ist das klassische Beispiel (Man sucht dort, 'wo es heller ist'; da man nur bei elektrischem Licht sieht, ist man dort blind, wo die Elektrizität – die Statistik – aussetzt.“ (ROBINSON 1971, S. 522).

Zum Aufbau der IEA Studien:

Zu den Grundzügen der IEA-Studien – an die sich Betrachtungen zum Einfluß der Variablen des familialen Hintergrundes anschlossen – erklärt T. N. POSTLETHWAITE, daß *Mathematik als erstes Fach* für die Untersuchungen gewählt wurde, weil sich hier die

besten Voraussetzungen für einen quantifizierenden Vergleich ergaben. Bei der Sechs-Fächer-Studie lagen dann bereits umfangreiche Erfahrungen mit der Festlegung von Variablen vor. Auch wurde die Auswahl der Stichproben gegenüber der Mathematikstudie geändert:

- Stichprobe I: 10jährige (weil bis zu diesem Alter im allgemeinen noch ein fester Klassenverband besteht),
 Stichprobe II: 14jährige (weil bis zu diesem Alter in den Teilnehmerländern der Studie allgemeine Schulpflicht besteht und erst danach verstärkt mit dem Problem der Schulabgänge zu rechnen ist),
 Stichprobe IV: Letztes Jahr Vollzeitbeschulung der Sekundarstufe,
 (Stichprobe III: Wahlmöglichkeit der Teilnehmerländer für eine Stichprobe – Schulabgangsklasse – zwischen II und IV).

Bei der Entscheidung für *Altersgruppen* ergab sich das Problem einer zum Teil erheblichen Verteilung auf die Klassenstufen. So fand man in Chile 14jährige insgesamt über zehn Klassenstufen verteilt. Der Kreis der teilnehmenden Länder erfuhr bei der Sechs-Fächer-Studie eine Ausweitung von 12 auf 21 Staaten, doch wurde auch bei dieser Studie in einigen Ländern nur eine begrenzte Anzahl von Untersuchungen durchgeführt (POSTLETHWAITE 1974, S. 162) (Siehe Tabelle).

Die dem Vorgehen in den einzelnen Fächern zugrundeliegende *Hypothesenbildung unterteilt sich in drei Hauptgebiete*: in Hypothesen zu Lerninhalten, zur Schule allgemein und zur sozialen Herkunft der Schüler. Expertenbefragungen hatten zur Identifizierung *Fächer und Stichproben der IEA-Studien (nach Land)*

LAND	Natur- wissen- schaften			Lese- ver- ständnis			Literatur			Französisch als Fremd- sprache			Englisch als Fremd- sprache			Sozial- kunde		
	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV
Australien		x	x															
Belgien (fläm.)	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x				
Belgien (franz.)	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x				
Chile	x	x	x	x	x	x	x	x					x					
England	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x							
BRD	x	x	x	x	x	x							x	x		x	x	x
Finnland	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x		x	x	
Frankreich			x															
Ungarn	x	x	x	x	x	x							x					
Indien	x	x	x	x	x	x												
Iran	x	x	x	x	x	x	x	x								x	x	
Irland																x	x	
Isreal				x	x	x							x	x		x	x	
Italien	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x		x	x	
Japan		x	x															
Niederlande	x	x	x	x	x	x				x	x		x	x		x	x	x
Neuseeland		x	x		x	x	x	x		x	x					x	x	
Rumänien										x	x							
Schottland	x	x	x	x	x	x				x	x							
Schweden	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x				x
Thailand	x	x	x										x	x				
USA	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x				x	x	

von ca. 2.000 Variablen geführt, deren Zahl dann aus zeitlichen, finanziellen und konzeptionellen Gründen je nach Fach auf ca. 250 bis 500 Variablen eingeschränkt wurde.

Der Einfluß des familialen Hintergrundes auf die Schulleistung:

Der unerwartet hohe Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg hat zur Diskussion um die Anlage dieses Teils der Untersuchungen geführt. Insbesondere hat sich die Identifizierung familialer Variablen aufgrund unzureichender Forschungsvorhaben als schwierig erwiesen. Die IEA unterscheidet hier zwischen *Status-* und *Prozeßvariablen*.

„Status“-Variablen (wie Beruf des Vaters, Ausbildung des Vaters, Ausbildung der Mutter, Familiengröße und Anzahl der Bücher im Haus) sind Indikatoren für die familialen Voraussetzungen zur geistigen Entwicklung des Kindes. Sie bezeichnen also gewissermaßen die *vorgegebene*, bildungsrelevante „Qualität“ des familialen Hintergrundes, wobei höherer Status im allgemeinen mit höherer Schulleistung korreliert. Statusvariablen besitzen einen hohen Vorhersagewert für kognitive Schulleistung.

„Prozeß“-Variablen (Verhaltensvariablen) des familialen Hintergrundes bezeichnen *Aktivitäten* der Eltern, die direkt oder indirekt zur Anhebung der schulischen Leistung beitragen. Ihr Vorhersagewert bezieht sich vor allem auf affektive Leistungen. Als schwierig hat sich die Identifizierung von Variablen ergeben, die von Statusmerkmalen unabhängig sind. Die Prozeßvariablen können auf drei Dimensionen der familialen Sphäre zurückgeführt werden: auf die verbalen Anreize der familialen Umgebung, auf häusliche Aktivitäten, die auf die Forderungen und Erwartungen der Schule ausgerichtet sind und auf den allgemeinen kulturellen Hintergrund der Familie (KIFER 1975, S. 26).

Prozeß-Variablen des familialen Hintergrundes

Variablen	Verbale Umgebung	DIMENSION Unterstützung in schulisch- akademischen Aktivitäten	Kulturelle Umgebung
Hast Du eine bestimmte Zeit, in der Du Deine Hausaufgaben machst?		x	
Wie oft helfen Dir Deine Mutter oder Dein Vater bei den Hausaufgaben?		x	
Bestehen Deine Eltern zu Hause auf korrektem Sprachgebrauch?	x		
Korrigieren Deine Eltern die Rechtschreibung, wenn Du Ihnen etwas zeigst, was Du geschrieben hast?	x		
Wie oft verwendet man bei Dir zu Hause ein Lexikon?	x		
Halten Deine Eltern Dich in Deiner Freizeit zum Lesen an?			x
Wollen Deine Eltern etwas über Deine Arbeit in der Schule wissen, wenn Du nach Hause kommst?		x	
Wieviele Stunden hast Du letzte Woche zur Unterhaltung gelesen?			x
Wieviele Stunden hast Du letzte Woche für Deine Hausaufgaben (in allen Fächern) verwendet?		x	
Halten Deine Eltern Dich an, Museen zu besuchen?			x

Der Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg differenziert sich sowohl nach *Unterrichtsfach* wie auch nach *Land*.

Ein Vergleich schulischer und familialer Einflußwerte läßt für die *Fremdsprachen* (Englisch und Französisch) und für *Naturwissenschaften* eine geringere Bedeutung des *familialen Hintergrundes* und eine stärkere Auswirkung der schulischen Lernvoraussetzungen erkennen als in den übrigen Fächern. Es könnte hier vermutet werden, daß diese drei Fächer mit ihren speziellen Lerninhalten eine geringere Verbindung zu den Aktivitäten des Elternhauses haben und deshalb mehr auf die schulische Vermittlung angewiesen sind. Andererseits wäre auch denkbar, daß z.B. Leseverständnis – mit einer geringeren Abhängigkeit von schulischen Variablen – in der Schule nicht weiter systematisch gelehrt wird, nachdem die Fertigkeit des Lesens erst einmal beherrscht wird.

Mittlere Korrelation der Variablen des familialen Hintergrundes und der Schulleistung, ohne Dezimalstellen (THORNDIKE 1973, S. 14)

	Leseverständnis			Naturwissenschaften		
	I	II	IV	I	II	IV
Beruf des Vaters	28	29	11	23	23	09
Ausbildung des Vaters	–	20	17	–	17	10
Ausbildung der Mutter	–	19	13	–	15	08
Anzahl der Bücher im Haus	25	27	13	23	21	09
Zeitschriften im Haus	–	14	08	–	06	07
Gebrauch von Lexika	11	10	06	09	09	–02
Familiengröße	–14	–14	–02	–12	–10	–02
Geschlecht des Schülers	02	02	05	–11	–20	–30
Eltern helfen bei den Hausaufgaben	–03	–08	–06	–06	–11	–07
Eltern korrigieren Rechtschreibung	06	02	–03	04	–01	–05
Eltern korrigieren Satzbau, Idiomatik, usw.	01	01	–02	00	00	–01
Eltern halten zum Lesen an	06	07	04	06	05	–06
Interesse der Eltern an der Schule	08	10	–01	07	05	–06
Eltern halten zum Museumsbesuch an	–	05	05	–	03	–04

Auf Problemstellungen des verschiedenartigen familialen Hintergrundes in Industrienationen und Entwicklungsländern wird später noch einzugehen sein. Signifikante Unterschiede im Hinblick auf die *nationalen Varianzen* dieses Bereiches ergibt jedoch bereits ein Vergleich zweier westeuropäischer Länder (POSTLETHWAITE 1975, S. 28):

Prozentualer Anteil an der Varianz für ausgewählte Variablen in Schweden und Schottland (Stichprobe II, Naturwissenschaften)

Variable	Schottland	Schweden
Familialer Hintergrund	80	8
Alter	1	–
Geschlecht	0	5
Art des Curriculum	2	28
Lernvoraussetzungen	3	16
Verschiedene	2	6
Insgesamt	89	63

Der extrem hohe Varianzanteil des familialen Hintergrundes bei der Schulleistung 14jähriger Schotten in den Naturwissenschaften erklärt sich aus der ausgeprägten sozialen

Schichtung der schottischen Gesellschaft, die sich in den einzelnen Schuleinzugsbereichen widerspiegelt. Die Schulbereiche sind in sich homogen, weisen aber untereinander hohe soziale Verschiedenartigkeit auf. Der geringe Varianzanteil des familialen Hintergrundes in Schweden ist dagegen auf nur unbedeutende Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbezirken zurückzuführen.

Insgesamt erfordert der hohe Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Bereich, nicht zuletzt, um Schule effektiver gestalten zu können. Dabei *bedarf es vor allem einer Präzisierung und Systematisierung der Variablen des familialen Hintergrundes*. So haben sich z. B. die Statusvariablen als sehr bedeutsam erwiesen, sie sind aber letztlich nur Indikatoren eines komplexen familialen Zusammenhanges. Ausgehend vom Status ist versucht worden, diese *Komplexität durch die Identifizierung von Prozeßvariablen zu erschließen*. Doch erweist sich dann die isolierte Betrachtung von Variablen als äußerst schwierig. Die empfehlenswerte Einrichtung eines ‚festen Platzes für die Verrichtung der Hausaufgaben‘ wirkt sich z. B. zugleich auf andere Variablen aus.

Die Rezeption der IEA-Studien in der Bundesrepublik:

Die IEA-Untersuchungen haben – abgesehen von einem Symposium am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vom 22. bis 25. September 1975 und einigen wenigen Veröffentlichungen – kaum Eingang in die bundesdeutsche Diskussion gefunden. Wie H. THOMAS erläuterte, nahm die Bundesrepublik auch bereits bei der Durchführung der Mathematikstudie eine Sonderstellung ein. Statt der Gesamtheit der Länder haben nur Hessen und Schleswig-Holstein teilgenommen. Zudem wurde *auf das Prinzip der Zufallsstichprobe verzichtet*, nur Schulen, die vorher ihre Bereitschaft zur Mitarbeit erklärt hatten, wurden in die Untersuchung einbezogen (HIRZEL 1969, S. 331). Angesichts dieser Einschränkungen war eine Repräsentativität der Ergebnisse für die Bundesrepublik von vornherein nicht gegeben.

Die anschließende Sechs-Fächer-Studie der IEA wurde dann zwar in allen deutschen Ländern durchgeführt, doch fehlten u. a. Kenntnisse zur Administrierung der Tests, so daß auf bestimmte Schulen ausgewichen werden mußte. Außerdem wurden Vollzeit-Fachschulen nicht mit in die Untersuchung aufgenommen. Auch *verzichtete die Bundesrepublik bewußt auf eine in den Studien vorgesehene (zusätzliche) Differenzierung der Ergebnisse nach Ländern* und machte keinen Gebrauch von ‚National Options‘, die zur Messung länderspezifischer Eigenarten bestimmt waren.

Es ist zu vermuten, daß diese Zurückhaltung zum Teil auf die in der Bundesrepublik vertretene Meinung zurückzuführen ist, daß *Bildungsprozesse nicht meßbar sind*. Außerdem hat der weitgehende Verzicht auf empirische Erhebungen während der Zeit des Nationalsozialismus einen Erfahrungsrückstand bewirkt, der bis heute nicht aufgehoben ist. Zurückweisung der empirischen Vorgehensweise und Defizit eigener Erfahrung auf diesem Gebiet fallen hier also zusammen.

In Anbetracht ausstehender Reformen im Bildungswesen ist jedoch auch nicht auszuschließen, daß es auf bildungspolitischer Ebene Überlegungen gab, die mit den Erkenntnissen amerikanischer Untersuchungen zur ‚vergleichenden Werbung‘ umschrieben werden können:

Vergleichende Werbung hat den Effekt einer Antiwerbung. Die Markenidentifizierung wird nicht gefördert und es wird in unerwünschter Weise auf Mitbewerber aufmerksam gemacht. Zudem verringert sich die Glaubwürdigkeit, und schließlich wird der Verbraucher verwirrt.

Die Rezeption der IEA-Studien in Schweden:

In Schweden ist – wie E. JÜTTNER erklärte – im Hinblick auf die IEA-Studien eine *Integration von Bildungspolitik und vergleichender Bildungsforschung weitgehend gelungen*. Die IEA-Ergebnisse sind sowohl im Rahmen der staatlichen Komiteearbeit wie auch der Initiativen mit dem Bildungswesen befaßter Verbände zu einem festen Bestandteil bildungspolitischer Argumentation geworden. Teilweise in Zusammenarbeit mit der Zentralschulverwaltung, in deren Auftrag auch die 1967 erschienene Mathematikstudie weitergeführt wird, sind nationale Folgeuntersuchungen zu den IEA-Studien durchgeführt worden. Außerdem bereitet die Zentralschulverwaltung für das Jahr 1976 zu den IEA-Untersuchungen eine Pressekonferenz am 8./9. Juni und ein Symposium vom 22. bis 24. September vor.

Die schwedischen Tageszeitungen haben vor allem im Anschluß an die am 24. Mai 1973 anläßlich der Veröffentlichung von drei IEA-Studien (COMBER/KEEVES, PURVES und THORNDIKE) in Stockholm durchgeführte Pressekonferenz ausführlich über die IEA-Untersuchungen berichtet. Die Grundtendenz der Berichterstattung war von der jeweiligen bildungspolitischen Position abhängig. Während die sozialdemokratische „Aftonbladet“ die Ergebnisse im Sinne einer positiven Bilanz des schwedischen Schulwesens würdigte, wertete die konservative „Svenska Dagbladet“ den Leistungsabfall der 14jährigen Schweden gegenüber den 10jährigen als Anzeichen für eine durch permanente Reformen überbelastete Schule. Auch die liberale Göteborger „Handels-och Sjöfartstidning“ warnte unter Berufung auf die IEA-Ergebnisse vor einem Mißbrauch der Schule als Experimentierfeld.

Die Erkenntnisse der IEA zum Einfluß des familialen Hintergrundes auf die Schulleistung fanden in Schweden wenig Beachtung, weil zu diesem Themenbereich bereits eine langjährige Diskussion geführt worden war. Nur HANSSON greift in seiner Folgeuntersuchung „Lesen und Literatur“ den hohen Vorhersagewert familialer Variablen für den Schulerfolg auf. Er wertet ihn als Nachweis für das Versagen der Schule, die Entwicklung jedes Schülers gemäß seiner eigenen Voraussetzungen zu gewährleisten.

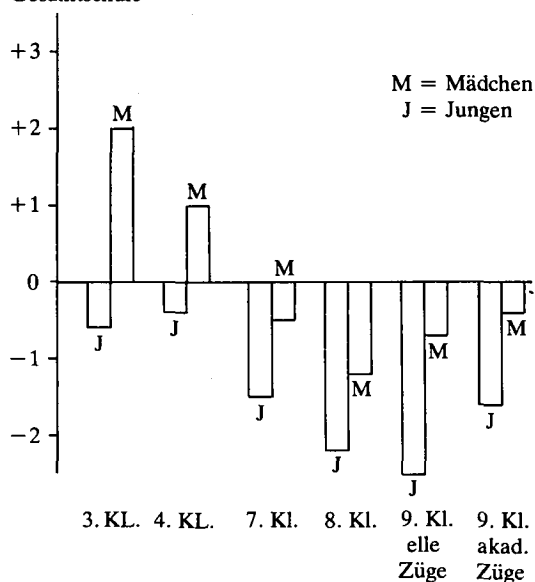
Unter Einbeziehung von IEA-Daten setzt sich „Lesen und Literatur“ (HANSSON 1975) mit den ungünstigen Ergebnissen der schwedischen Schüler in bezug auf das Interesse an Literatur und das Leseverständnis auseinander. Eine Begründung der Ergebnisse sieht die Studie in den folgenden vier Problemfeldern:

- zu wenig Unterricht in der Muttersprache (z. B. nur 3 Stunden pro Woche in der Grundschul-Oberstufe) bei einem gleichzeitig zu großen Stoffangebot,
- mangelhafte Ausbildung der Lehrer für den Unterricht in der neunjährigen Pflichtschule,
- zu starke Orientierung der Lehrer an der früheren Auswahlschule,
- mangelhafte Integration der verschiedenen Schulstufen, zu geringe Kontinuität des Schwedischunterrichts.

Entsprechend war das Gesamtbild der schwedischen IEA-Diskussion von der *Auseinandersetzung mit Ergebnissen* beherrscht, die *ungünstig für das schwedische Schulwesen* waren. Vorherrschende Themen waren die Einstellung der Schüler zur Schule, die Einstellung der Schüler zum Fach Schwedisch und der Vergleich der Schulleistungen der 10- und der 14jährigen im Fach Schwedisch und in den Naturwissenschaften.

Besonders heftig diskutiert wurde die durch die IEA-Ergebnisse belegte *geringe Beliebtheit der schwedischen Schule* bei ihren Schülern (HUSÉN/FÄGERLIND/LILJEFORS 1974, S. 300):

Ergebnisse bezogen auf die Schul-Motivationsskala für verschiedene Klassenstufen der Schwedischen Gesamtschule



HUSÉN erkannte die negative Einstellung der schwedischen Schüler zu ihrer Schule als Faktum an. Er vermutete die Begründung – gegenüber einem recht günstigen Ergebnis für die USA – in der starken Betonung des Nutzaspektes der schwedischen Schule. – Der damalige Bildungsminister I. CARLSSON äußerte dagegen in einem Interview mit der „Nya Wermlands-Tidningen“: „Diesem Teil der Untersuchungen messe ich nicht so viel Bedeutung bei. So etwas läßt sich nicht statistisch messen. Außerdem besagt unser Lehrplan, daß wir die Jugendlichen zu einer kritischen Einstellung erziehen sollen, während die Schüler in vielen anderen Ländern es praktisch überhaupt nicht wagen, ein kritisches Wort zu äußern.“

Über den Rahmen zum Teil recht kontroverser Diskussionen hinaus sind die IEA-Daten zudem bereits zur Grundlage von Reformen geworden. So haben die Ergebnisse zur geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzierung, nach denen das Leistungsbild der Mädchen in den Naturwissenschaften mit zunehmendem Alter ungünstiger wird, zur Einführung von „metall/träslöjd“ (Metall- und Holzwerken/Arbeitslehre) für beide Geschlechter auf der Grundschuloberstufe (7. bis 9. Klasse) geführt. Damit soll einer geschlechtsrollenspezifischen Interessenbindung entgegengewirkt werden. Interessant ist jedoch, daß hier auf ein durch die IEA-Ergebnisse belegtes Problem mit Einführung eines Faches aus dem vorberuflichen/beruflichen Bereich geantwortet wurde. Dieser Fächerbereich ist bislang nicht in den IEA-Studien vertreten.

Zur Kritik von Anlage und Durchführung der IEA-Studien – Die bildungspolitische Dimension:

Die Erfahrungen der IEA haben gelehrt, daß eine *Beteiligung von Bildungspolitikern an der Planung der Untersuchungen* – die in der Bundesrepublik nicht gegeben war – auch in sozialistischen Ländern eine weitgehende Garantie für die bildungspolitische Nutzung der Daten bietet. So wurden für Ungarn ungünstige Ergebnisse im Leseverständnis ermittelt. Es stellte sich heraus, daß die Grundtechniken des Leseverständnisses zwar

erlernt wurden, doch verblieb zum Einüben nicht genügend Zeit. Mit Hilfe einer Verfügung vergrößerten die Bildungspolitiker den Zeitanteil dieses Bereiches.

Die Anlage der IEA-Studien erlaubt jedoch nicht in allen Fällen die direkte Anwendung der Ergebnisse als bildungspolitische Entscheidungshilfe. Die *Studien beschränken sich auf die Messung „äußerer“ Variablen*, von denen aus eine Beschreibung der „black box“ (Schulleistung) abgegeben wird. Die „inneren“ Vorgänge in diesem Bereich werden nur bedingt erhellt. Die Ergebnisse sind deshalb häufig nur als Hinweis auf Faktoren zu werten, die Schulleistung (möglicherweise) beeinflussen und deshalb experimentell weiter erforscht werden sollten.

Außerdem sind inhaltliche Aspekte der Variablen z. B. im Hinblick auf Schulleistung zu beachten. Die Erkenntnisse der Gesamtschuldiskussion haben gezeigt, daß Deutsch und Sozialkunde entscheidend zur Anhebung der Schülerleistung in der Gesamtschule beigetragen haben. Die Leistungsanhebung könnte aber durchaus auch durch den Verzicht auf Lerninhalte erzielt worden sein, die für den Bildungsprozeß bedeutsam sind. Solange es keine Einigung auf Grundanforderungen gibt, gehen hier in eine Reihe von Variablen, mit denen Leistungsmessung beschrieben wird, Unsicherheiten ein.

Bei alledem bleibt die untergeordnete Stellung des Bereiches „Schulleistung“ im bildungspolitischen Entscheidungsfeld zu beachten. Es bedarf hier zuerst der Abstimmung von Maßnahmenbündeln mit weitgefaßten gesellschaftlichen und individuellen Zielkriterien. Ein derartiges Zuordnungsmuster veranschaulicht die nachfolgende ‚*Konsequenzanalyse*‘ (FEND 1975, S. 15).

Konsequenzanalyse

	Expan- sion	Inte- gration	Quoten- bildung nach Schicht	Quoten- bildung nach Bedarf	Ver- längerung der Schulzeit
Soziale					
Gerechtigkeit	+	+	+		
Bildungsniveau	+	+			+
Bedarfsdeckung	±	±		+	
Kosten	+				+
Planungssicherheit	—			+	
Freiheit			—	—	
Konkurrenz	—			+	
Individuelle					
Zufriedenheit	—			+	
Optimale Förderung	+	+			+

Es wird demnach meist von politischen Vorentscheidungen – z.B. zugunsten der Förderung von Hochbegabungen gegenüber der Förderung der Mehrheit der Schüler – abhängig sein, unter welchem Gesichtspunkt die IEA-Ergebnisse zur Schulleistung relevant werden (vgl. auch das Schaubild S. 334).

Methodologische Fragen:
Die Entstehung der IEA wurde von Anbeginn durch eine Diskussion um die methodischen Grundzüge der Studien begleitet. Der Betonung einer *quantitativ-empirischen Ausrichtung* auf ‚hard facts‘ standen Vorstellungen einer *Einbeziehung qualitativer Analysen* gegenüber, wie sie u. a. von ROBINSOHN vertreten wurden.

Die Verständigung über die Relevanz quantitativer gegenüber qualitativen Erhebungen, sowie über Möglichkeiten ihrer Kombination und die Beschränkung ihrer Reichweite ist – wie H. THOMAS ausführte – nach wie vor schwierig. Eine sich abzeichnende theoretische Auflösung des Streites hat noch keine Rückwirkung auf die Praxis ergeben. Es liegt die Vermutung nahe, daß hier noch immer *Schulen* streiten und die eigentlich vergleichende Aufgabe dabei zurücktritt.

Einer detaillierten Kritik ist die von der IEA getroffene Auswahl der statistischen Verfahren unterzogen worden. So hat FREUDENTHAL u. a. bemängelt, daß Regressionskoeffizienten und Varianzanteil durch die *Reihenfolge* beeinflusst werden, mit der die Variablen in die Regressionsanalyse eingehen (FREUDENTHAL 1975, S. 900f.). SEIBEL und WOLF-SEIBEL sehen hier zwar nur eine Auswirkung auf die Prozentsätze der erklärten Varianz (SEIBEL 1976b, S. 105) und weisen die Kritik an der multiplen Regressionsanalyse als adäquatem statistischem Prüfverfahren zurück, eine Begründung der Reihenfolge von frühzeitig festliegenden Schülermerkmalen (wie soziokulturellem Status der Eltern) zu später auftretenden und noch beeinflussbaren Variablen (wie Interesse der Schüler) scheint jedoch über das kausale Modell von COMBER/KEEVES (vgl. FREUDENTHAL 1975, S. 900) hinaus notwendig zu sein.

Bei der Auseinandersetzung um die Wahl angemessener statistischer Prüfverfahren, mit deren Hilfe Varianzen und Beziehungen zwischen Variablen erklärt werden sollen, darf jedoch nicht die Frage ausgeklammert werden, *welche* Variablen *warum* ausgewählt wurden. Diese Frage stellt sich nachdrücklich bei der Verwendung gleicher Variablen im kulturell unterschiedlichen Kontext.

Sind die schulischen Bereiche in Westeuropa und z. B. Indien noch recht ähnlich, so trifft dies für den familialen Hintergrund nicht zu. Eine veränderte Bedeutung der Variablen des Elternhauses ist die Folge. Während für die Variable *„Familiengröße“* in westeuropäischen Ländern eine negative Korrelation zwischen Anzahl der Kinder und Schulleistung besteht, ändert diese Beziehung für einige Entwicklungsländer das Vorzeichen. Es ist anzunehmen, daß hier eine andere (positive) Bedeutung der Familiengröße vorliegt.

Außerdem muß bei Entwicklungsländern meist davon ausgegangen werden, daß nur ein Teil der Kinder die Schule besucht. Der Schulbesuch hat zudem nicht unbedingt die Funktion, eine generelle Norm an Leistung herzustellen, und Schule ist nicht in jedem Fall als Verteilerstelle für Sozialchancen anzusehen. Es ist also bei der Interpretation von Ergebnissen zu berücksichtigen, daß uns vertraute Erklärungsmuster eventuell global keine Gültigkeit besitzen. Im Hinblick auf die Ergebnisse selbst ist darüber hinaus zu bedenken, daß Tests für Schüler in Entwicklungsländern allgemein einen relativ höheren Schwierigkeitsgrad besitzen. Hier wäre ein veränderter Fragensatz erforderlich gewesen. Eine Möglichkeit, die zwar in den Studien vorgesehen war, aber nicht von den teilnehmenden Ländern genutzt wurde.

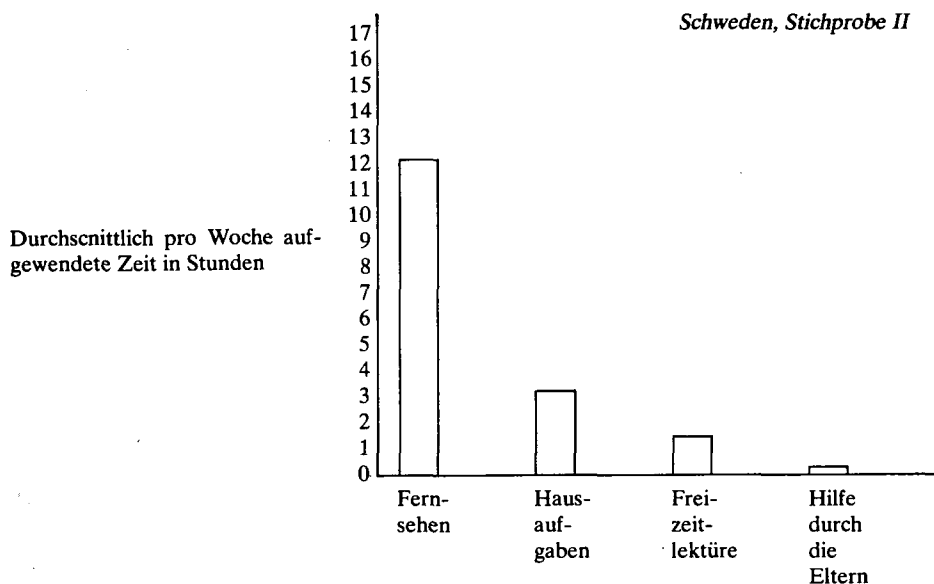
Der weit gespannte, Industrienationen wie auch Entwicklungsländer umfassende konzeptionelle Rahmen der IEA-Untersuchungen ist bei einer genaueren Analyse der Ergebnisse auch für das Fehlen konsistenter Merkmale zum Zusammenhang von familialem Hintergrund und Schulerfolg verantwortlich. Selbst eine zusammengesetzte Variable *„Familiärer Hintergrund“*, die den Zusammenhang zur Schulleistung noch am deutlichsten zeigt, erlaubt keine einheitliche Interpretation.

Insgesamt differiert der Zusammenhang der Variablen von Elternhaus und Schule stark und ist zum Teil sogar widersprüchlich. Diese Differenzen reduzieren die mögliche Gewinnung von Erkenntnissen, so daß teilweise nur noch das belegt werden kann, was

bereits in nationalen Erhebungen bestätigt wurde: der im Vergleich zu den schulischen Faktoren größere Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg.

Es bleibt auch zu bedenken, ob „familiärer Hintergrund“ allein eine adäquate Beschreibung derart komplexer Einflußgrößen bietet. Schulisch relevante Vorkenntnisse als Hauptfaktor für die Erklärung schulischer Leistungsunterschiede werden nämlich dem familialen Hintergrund zugeschrieben. Eigentlich fehlt hier eine *dritte Variablengruppe* „Persönlichkeit“.

Da die Lebenssphäre des Schülers nicht auf Familie und Schule begrenzt ist, scheint die Aufnahme auch des „Umweltbereiches“ als *vierte Variablengruppe* notwendig zu sein. Das Ausmaß täglichen Fernsehkonsums verweist auf die Bedeutung dieser Variablen-*gruppe* (Abbildung: KIFER 1975, S. 10). Derartige Impulse sind bislang nicht ausreichend berücksichtigt worden.



Abschließend soll hier auf einen Forschungsansatz hingewiesen werden, der derzeit von der IEA unter Anlehnung an das CARROLLSche Modell (CARROLL 1973) in Indonesien verwendet wird. Bei der Anlage des Vorhabens ist von den Zielvorstellungen der gesellschaftlichen Rolle des Erwachsenen ausgegangen worden. Zur Identifizierung der für diese Rolle notwendigen Fähigkeiten werden Befragungen (z.B. von Handel und Industrie) durchgeführt, deren Ergebnisse wiederum als Grundlage für die Definition von Minimalanforderungen dienen.

- In die nachprüfbaren Lernschritte des Modells können Fehlleistungen beim nächsten Schritt als korrektive Maßnahme eingebracht werden. In diesem Sinne hat eine Einteilung des Schuljahres in „Moduls“ stattgefunden, in denen jeweils 80% der Kinder 75% der Lernziele erfüllen müssen. Wird dieses Ergebnis nicht erreicht, folgen Wiederholungen, Überarbeitungen der Curricula und Korrekturen des methodischen Vorgehens. Für 1984 ist nach Abschluß der implementativen Phase eine Überprüfung des Langzeiterfolges dieser Maßnahmen vorgesehen.

Survey und Experiment werden hier prozeßbegleitend eingesetzt und verbinden sich zur durchgängigen Forschungstechnik. Damit weicht dieses Vorgehen erheblich vom bisherigen Ansatz der IEA-Studien ab.

Alternative und ergänzende Ansätze pädagogischer Forschungsvorhaben

In bezug auf die hier angesprochenen pädagogischen Fragestellungen ergeben sich nach A. KRAPP drei Entscheidungsmöglichkeiten bei der Wahl des Forschungsansatzes.

1. Großstudien im Sinne qualitativer Intensivstudien (z. B. Schulleistungsstudie des Max-Planck-Instituts)
Nachteil: Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung besitzen die Erkenntnisse eventuell nur noch historischen Wert.

Bildungspolitische Entscheidungsmöglichkeiten	Vorliegende Ergebnisse oder Daten der IEA				Nicht evaluiert
	Verall- gemeine- rung auf interna- tionaler Basis	Wider- sprüch- liche Ergeb- nisse	Notwen- digkeit weiterer For- schung	Keine aus- reichende Varia- tions- breite	
„Durchlässigkeit“ des Schulwesens	x		x		
Differenzierung nach Schultypen	x		x		
Innerschulische Differenzierung			x		
Räumliche Zuordnung von Hilfsmitteln					x
Trennung der Geschlechter gegen- über Koedukation		x	x		
Wiederholung von Klassen gegen- über automatischer Weiterverset- zung				x	
Vorhandensein von Klassenstufen					x
Verschiedene Möglichkeiten des Wiedereintritts in die Schule					x
Hausaufgaben		x			
Anzahl der Schüler pro Lehrer	x			x	
Anzahl der Schüler pro Schule	x				
Unterrichtszeit pro Schulfach	x		x		
Altersstufe für das Erlernen be- stimmter Fächer			x	x	
Betonung verhaltensbezogenen Lernens			x		
Ausbildung der Lehrer		x	x		
Bezahlung der Lehrer			x		x
Autoritärer gegenüber demokrati- schem Stil in Unterricht und Verwal- tung					x
Strategien des Lehrens und Lernens			x		x

2. Großforschung im Sinne von Surveys (z. B. IEA-Studien)

Nachteil: Man erhält Ergebnisse, die in ihrer qualitativen Aussage meist schon vorher bekannt waren; anstatt Realität aufzuklären, wird sie „verdoppelt“ (ADORNO).

3. Intensivstudien auf „Pilot-Study“-Basis (vor allem kleinere Untersuchungen in den USA)

Nachteil: Es können nur Detailprobleme in Angriff genommen werden.

Es sind also mit jedem Ansatz Nachteile verbunden, die sich in je spezifischer Form in der Validität der Aussagen niederschlagen. W. J. PLATT ist dabei der Frage nachgegangen, zu welchen bildungspolitischen Problemfeldern internationale Surveys wie die IEA-Studien Erkenntnisse bzw. Hinweise liefern können (PLATT 1973, S.26):

Survey-Forschung in der Art der IEA-Studien vermag mithin pädagogische Fragestellungen nur begrenzt zu erhellen und bedarf somit der Ergänzung durch andere Forschungsansätze. Zwar können internationale Querschnittsanalysen im kulturell verwandten Kontext die Konsequenzen divergenter bildungspolitischer Entscheidungen aufklären, die kulturhistorische Kontinuität in der Auswahl der von ihnen angebotenen Entscheidungsmöglichkeiten muß jedoch mit Hilfe historischer Längsschnittvergleiche sichergestellt werden (SCHLEICHER 1975, S. 25).

Schlußthesen

Zu Inhalt und Methode der IEA-Studien:

In den Ansatz der Studien sollte die Reflexion der Dimensionen schulischer Endqualifikation in bezug auf deren Transferfähigkeit gegenüber der Lebensgestaltung nach dem Schulbesuch aufgenommen werden.

Zur Kontrolle von Randbedingungen sollten die Surveys der IEA durch kleinere experimentelle Einheiten ergänzt werden. Die Varianz der Leistungen müßte zur Analyse der dahinterstehenden Leistungsfaktoren herangezogen werden.

Untersuchungen zur Langzeitwirkung der IEA-Ergebnisse könnten ferner von Interesse sein. Zu fragen ist z.B., ob die 0,1% der Schüler mit sehr hoher Leistung bei den 10jährigen mit der entsprechenden Leistungsgruppe bei den 14jährigen identisch sind, oder ob es sich hier um andere Schüler handelt.

Die Messung fächerübergreifender Lernprozesse sollte in die Untersuchungen einbezogen werden.

Eine weiterführende Auseinandersetzung mit den IEA-Studien müßte außerdem drei Ebenen umfassen:

– organisatorisch

Vorarbeit, Durchführung und Folgediskussion der nächsten IEA-Studie sollten für einen weiteren Kreis von Experten geöffnet werden, um einer einseitigen Auswertung vorzubeugen und auf eine breitere Ausstrahlung hinzuwirken. Die deutsche Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft sollte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den IEA-Studien aufgefordert werden.

– kommunikativ

Veröffentlichungen über komplexe Großuntersuchungen sollte eine Zusammenfassung der wichtigen Ergebnisse vorangestellt sein, um Allgemeinverständlichkeit und die

Ausstrahlung entscheidender Erkenntnisse zu sichern. Gegenseitige Information und Beratung müssen im Kreise der vergleichenden Erziehungswissenschaftler verbessert werden. Es fehlt an einem System zur Disseminierung wichtiger Ergebnisse – wie z. B. der Erkenntnisse aus den IEA-Studien.

–bildungspolitisch

Es sollten (eventuell von der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft) Überlegungen angestellt werden, inwieweit und auf welche Art Ergebnisse vergleichender Forschung in den bildungspolitischen Entscheidungsprozeß eingebracht werden können.

Machbarkeit und langfristiger Erfolg der Umsetzung vergleichender Forschung scheinen bei einer Einbeziehung von Bildungspolitikern in die Planung von Untersuchungen besser gewährleistet zu sein.

Literatur

- CARROLL, J. B.: Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN, W./HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 234–250.
- COLEMAN, J. S.: *Effects of School on Learning: The IEA-Findings* (Paper presented at Conference on Educational Achievement, Harvard University) Boston 1973, mimeo.
- FEND, H.: Soziale Herkunft und Schulleistungen (Beitrag zum Symposium über die IEA-Untersuchungen, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1975, mimeo.
- FREUDENTHAL, H.: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975) 6, S. 889–910.
- HANSSON, G.: Läsning och Litteratur. Stockholm 1975.
- HIRZEL, M.: Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 329–346.
- HUSEN, T.: Introduction to the Reviews of Three Studies of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In: American Educational Research Journal 11 (1974) 4, S. 407, 408.
- HUSEN, T./FÄGERLIND, I./LILJEFORS, R.: Sex Differences in Science Achievement and Attitudes: A Swedish Analysis by Grade Level. In: Comparative Education Review 18 (1974) 2, S. 292–304.
- KIFER, E.: Home Environment and the IEA-Surveys. University of Kentucky, Lexington 1975, mimeo.
- NOONAN, R./WOLD, H.: NIPALS Path Modelling with Latent Variables (Stockholms Universitet, Institute for the Study of International Problems in Education, Bd. 19) Stockholm 1976.
- PLATT, W. J.: Policy-Making and International Studies in Educational Evaluation (Paper presented at Conference on Educational Achievement, Harvard University) Boston 1973.
- POSTLETHWAITE, T. N.: Introduction. In: Comparative Education Review 18 (1974) 2, S. 157–163.
- POSTLETHWAITE, T. N.: The Surveys of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In: PURVES, A. C./LEVINE, D. U.: Educational Policy and International Assessment. Berkeley (USA) 1975, S. 1–32.
- ROBINSOHN, S. B.: Diskussion des Arbeitspapiers von W. D. HALL (Expertentreffen Methodology of Comparative Education im UNESCO-Institute for Education, Hamburg, 30. August bis 3. Sept. 1971). In: Bildung und Erziehung 24 (1971) 6, S. 520–524.
- SCHLEICHER, K.: Wie aktuell ist die Bildungspolitik der BRD aus internationaler Perspektive? Die Bedeutung der IEA-Studien und der anthropoökologischen Dimension für die Erklärung nationaler Sozialisationsmechanismen. (MS) Hamburg 1975.
- SCHULTZE, W.: Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. In: Mitteilungen und Nachrichten des DIPF, Sonderheft, Frankfurt/M. 1974.
- SEIBEL, H. D./WOLF-SEIBEL, H. R.: Bildungsforschung. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung in 21 Ländern. In: Päd. Rundschau 30 (1976) 4, S. 252–267.

SEIBEL, H. D./WOLF-SEIBEL, H. R.: Vergleichende Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) 1, S. 103–107.

THORNDIKE, R. L.: The Relation of School Achievements to Differences in the Backgrounds of Children (Paper presented at Conference on Educational Achievement, Harvard University) Boston 1973, mimeo.

Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion *

I.

Die Arbeitsgruppe setzte sich zunächst mit gegenwärtig zunehmenden und populären Klagen über die Erziehungswissenschaft auseinander, wie sie sich etwa in drei „Zeit“-Artikeln von KLINGENBERG, KLOSE und STÜTTGEN niederschlagen. In ihnen wird versucht, Schwierigkeiten in der Verständigung und Interaktion zwischen Wissenschaftlern und Praktikern der fortschreitenden Erziehungswissenschaft anzulasten. Damit ist zweifelsohne ein objektiv vorhandenes und bedeutsames Problem angesprochen, aber vielleicht ein zu undifferenzierter Ansatz gewählt, um den Beschwerden und Widersprüchen der Theoriebildung, dem Wandel und den neuen Erfordernissen der Praxis und den Erwartungen und Rezeptionsproblemen der Erzieher gerecht zu werden. Unter den erziehungswissenschaftlichen Fortschritt fallen ja nicht nur die inkriminierten Einseitigkeiten, sondern auch nötige und schwierige Reformvorhaben.

Eine Arbeitsgruppe, die sich um die Aufklärung dieses komplizierten Gegenstandes bemüht, sollte natürlich nicht selber in Verständigungsschwierigkeiten verfallen; es wurde deshalb vermieden, von vornherein mit vorgegebenen Kategorien und Konzeptionen an das Thema heranzugehen. Vielmehr sollte über die vorhandenen Verkehrsformen im Erziehungsbereich und das darin verborgene Theorie-Praxis-Problem zu grundsätzlichen Fragestellungen gelangt werden.

Die Analyse der Erscheinungsformen der mißlungenen Interaktion führte zu folgenden Fragen:

- Was hat sich am Gegenstand der Erziehungswissenschaft geändert?
- Vor welchen neuen Situationen stehen die Erzieher?
- Sind die Erzieher offen für Veränderungen, oder haben sie sich in festen institutionellen Rollen und Handlungsmustern etabliert?
- Wie hat die Erziehungswissenschaft auf diese Veränderungen reagiert, und welche Beiträge dazu hat sie aus ihrer wissenschaftsimmanenten Entwicklung geliefert?
- Welche qualitativ neuen theoretischen Zugriffe für die gegenwärtige Situation bieten sich an?
- Gibt es institutionelle Möglichkeiten, künftig gemeinsame Arbeit von Theoretikern und Praktikern an der Entwicklung von Erziehungswissenschaft zu gewährleisten?

Die Herstellung der berechtigten Momente in der Kritik der „Zeit“-Artikel an der Erziehungswissenschaft war hilfreich bei der Suche nach angemessenen Antworten. Denn wenn die drei Autoren auch einer Mystifikation der neueren erziehungswissenschaftlichen

* Arbeitsgruppenleiter: ILSE DAHMER
Protokollant: RAINER KLEFFMANN.

Ansätze Vorschub leisten, indem sie Ressentiments unterstützen, statt sie auszuräumen, lassen sie doch Desiderate der bisherigen Fachdiskussion deutlich werden. Solche Desiderate sind die im Anschluß an idealtypische Erziehungs- und Interaktionstheorien nötigen konkreten Anweisungen für die Umsetzungsschwierigkeiten der Erzieher. Es ist bisher nicht genügend reflektiert und mit der Theorie vermittelt, wie die betroffenen Personen die gewünschten Interaktionsprozesse in Gang setzen sollen. Auch MOLLENHAUER machte in seinem Einführungsreferat keine Angaben für die Organisation dieses Vorgangs; die von ihm angeführte „Barriere gegenüber der Neudefinition des Erziehungs-handelns“ hat er nicht mehr untersucht.

Über die Erörterung bisher schon vorliegender weitgreifender Theorieansätze und integrierter Theorie-Praxis-Modelle ergeben sich Dimensionen einer umfassenden praktikablen Theorie, unter der vorhandene Untersuchungen, Vorstellungen, Modelle usw. „überformt“ und subsumiert werden können. Die Berücksichtigung des „subjektiven Faktors“ der Erzieher als auch der Betroffenen wurde einer solchen Theorie immanent gesehen. Die Auflösung immunisierter Verhaltensweisen, die Reflexion von Widerständen, Ängsten usw., und die Rekonstruktion von Interessen sind Momente eines therapeutischen Diskurses, der die Teilnehmer sowohl für die Realitätsbewältigung, als auch für die weiterführende Kritik herrschender Verhältnisse befähigen soll.

Die abschließende Sitzung der Arbeitsgruppe war wesentlich von dem Gedanken geleitet, daß „die Verdinglichungen des persönlichen wie des kollektiven Lebens zuerst kritisch-antizipatorisch, dann auch praktisch aufzuheben“ seien. Über die Genese kritisch-emanzipatorischer Ansätze aus Handlung und Erfahrung oder Theorie ist damit noch kein Beschluß gefällt, und es handelt sich somit auf jeden Fall um ein Ergebnis der gesamten Diskussion und nicht, wie es Teilnehmer nur der ersten Sitzungen erscheinen könnte, um ein schließlich doch noch gefällttes Verdikt über Praxis.

II.

Nachfolgend soll versucht werden, die Diskussion unter einigen systematischen Gesichtspunkten zusammenzufassen. Dabei ist in Kauf genommen, daß auf der einen Seite Einzelaspekte verloren gehen können und andererseits ein falscher Eindruck der Geschlossenheit der Argumentation in der Arbeitsgruppe entsteht. Dafür treten generelle Überlegungen hoffentlich stärker hervor.

Die Vorhaltungen von KLINGENBERG, KLOSE und STÜTTGEN finden in der Soziologie eine gesellschaftstheoretische Entsprechung bei SCHELSKY. Was ihre Kritik an dem nur scheinbaren Fortschritt in der Erziehungswissenschaft anbetrifft, könnten sie sich auf VON HENTIG stützen, wenn sie nicht nur Verhältnisse restaurieren, sondern einen ursprünglichen Aufklärungsanspruch einlösen wollten. Die Artikel machen sicher mit Recht auf den in der Erziehungswissenschaft besonders großen Graben zwischen ihrer Theorie und den darin formulierten Ansprüchen und der Praxis aufmerksam. Es ist aber zweifelhaft, ob dafür die Sprache der Erziehungswissenschaft verantwortlich zu machen ist; anderen Wissenschaften, etwa der Medizin, wird ihre Fachsprache nicht vorgehalten. Die Entwicklung einer Fachsprache sollte auch als Bestandteil von Reformen verstanden werden. Es ist wohl auch nicht richtig, nur von der Verunsicherung der Praktiker auszugehen und die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft gegenüber neuen Problemen nicht zu sehen. Statt nun über die Probleme und Schwierigkeiten der

Erziehungswissenschaft aufzuklären und eventuell Ungereimtheiten aufzudecken, aktualisieren und verstärken die drei Autoren Ressentiments, die sich in Begriffen wie „Tarnsprache“, „Tabusprache“, „Unsprache“ oder gar „Endlösung“ Luft machen.

Bevor auf sachlich begründete Enttäuschungen der Praktiker an der Theorie eingegangen wird, sollte jedoch gefragt werden, ob die meisten von ihnen denn tatsächlich Hilfe in der Theorie suchen und von ihr Veränderungsvorschläge aufnehmen. Hier müßte vielleicht sogar die Sozialisation der Betroffenen erforscht werden, um Gründe zu finden, die zur „Immunisierung“ ihres Habitus und ihrer Denkweisen geführt haben. Ein Indiz für die Veränderungsfeindlichkeit ist die Bevorzugung und weite Verbreitung nicht problematisierender und auf unmittelbare Praxishilfe ausgerichteter Literatur (z.B. die Kurzausgabe von KLAFFIS Didaktischer Analyse und GRELL). Unter den Voraussetzungen scheint das Sprachhindernis nur vorgeschoben zu sein. Andererseits muß jedoch auch erwähnt werden, daß viele Hochschullehrer aus der Praxis gekommen und vor ihr geflüchtet sind und ihrerseits Berührungängste haben. Obwohl von den Theoretikern eher ein Überschauen der Barrieren und ein erster Schritt zur Integration von Theorie und Praxis erwartet werden könnte, reichen ihre Überlegungen nicht bis in die Erziehungswirklichkeit.

Wer aber von der Erziehungswissenschaft umfassende Hilfe erwartet, kann trotzdem enttäuscht werden. Er wird häufig mit partikularen empirischen Untersuchungen oder weitreichenden Programmen konfrontiert, die an einer idealen und damit fiktiven Erziehungssituation orientiert sind. Sie greifen die wirklichen Probleme nicht auf. Es ist schnell einsichtig, daß diese Probleme durch einen Theorie und Praxis übergreifenden Ansatz lösbar sein könnten. In der Praxis bedeutete das etwa einphasige Lehrerbildung und die zeitliche Freistellung von Hochschullehrern für Schultätigkeit sowie die Kürzung des Stundendeputats für Lehrer zugunsten wissenschaftlicher Arbeit. Derartige Versuche aus Bremen, Oldenburg und Göttingen wurden angeführt. Für die theoretische Konstruktion und Begründung eines solchen übergreifenden Ansatzes müssen allerdings sehr umfangreiche Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Wenn man von der Hypothese ausgeht, die inkriminierten Fortschritte in der Erziehungswissenschaft seien durch einen „Wandel ihres Gegenstandsbereichs“ verursacht, so muß man diesen Wandel bestimmen und die verschiedenen wissenschaftlichen Versuche seiner Bewältigung aufzeigen. Es wurde von einem „generellen sozialhistorischen Transformationsprozeß“ gesprochen, dem die traditionellen Handlungsmuster und ihre theoretischen Legitimationen nicht mehr gerecht würden. In stabilen Gesellschaftsformationen oder wenigstens unter kontinuierlichen Einstellungen und Bewußtseinsformen (etwa: akzeptieren von Institutionen, Autoritäten, gesellschaftlichen Chancenverteilungen) ist wissenschaftliche Orientierung ein „Luxus“, was sich etwa in der früher recht kurzen und praxeologischen Lehrerbildung gezeigt hat. Als diese Bedingungen sich geändert hatten, wurde an die Erziehungswissenschaft der Anspruch gestellt, die neuen Probleme zu erklären, Handlungsanweisungen für die veränderte Praxis zu geben und auch noch mit zuverlässigen Prognosen aufzuwarten.

Die fachlichen Reaktionen darauf sind unterschiedlich: Neben regressiven Tendenzen, wie sie oben angesprochen wurden, sind partikularistische Ansätze und Aufteilungen der Erziehungswissenschaft entstanden. Insbesondere wurden verstärkt Hilfswissenschaften herangezogen, die heute teilweise spezifisch pädagogische Analysen ersetzen (beispielsweise Soziologie und Psychologie in der Sozialisationstheorie). *Nach den Ergebnissen der Diskussion in der Arbeitsgruppe müssen adäquate wissenschaftliche Überlegungen zu den neuen Problemstellungen erstens die generelle Ebene von Theorie und Praxis umspannen*

und müssen dabei zweitens noch zwischen der Aufklärung der Sache und der Einbeziehung des oder der Adressaten ihrer Analysen differenzieren. Das bedeutet zunächst, daß alle Ansätze, in denen Theorie und Praxis traditionell getrennt sind, ungeeignet erscheinen und andere, die einen universellen Anspruch stellen, besonders berücksichtigt werden sollten.

Anspruch auf Allgemeinheit erheben besonders der methodologisch geschlossene und durchgängige erziehungswissenschaftliche Positivismus (BREZINKA) und eine universalistische Interaktionstheorie (vgl. das Referat von MOLLENHAUER). Obgleich der positivistische Ansatz in einer Fülle von empirisch-analytischen Untersuchungen praxisbezogen erscheint, bemißt er die „Richtigkeit“ seiner Untersuchungen nur methodisch. Dieses Verfahren wurde schon im Positivismusstreit der Sozialwissenschaften in Frage gestellt. Den Kriterien der Arbeitsgruppe kam der interaktionistische Ansatz näher, weil er sich in einer Ebene zwischen Theorie und Praxis angesiedelt hat und zugleich weder dem Operationalismus noch einem zu befürchtenden Ökonomismus nur gesellschaftlicher Erklärungen verfällt.

Der subjektive Faktor ist selber eine Macht und nicht nur theoretische Bestimmung. Deshalb kommt erziehungswissenschaftliche Reflexion nicht umhin, ihn zentral aufzunehmen und somit substantiell Praxis zu enthalten. Sie darf dabei jedoch nicht zur „Erziehungskunst“ regredieren, sondern muß die Desiderate bisheriger Theorie und Praxis aufdecken. Wie kann sie das machen und was hebt sie als Mangel hervor?

- Die Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten und Widersprüche in der Erziehungspraxis und ihre Enttäuschung an der Erziehungswissenschaft werden aufgenommen, reflektiert und untersucht. Verlorene oder deformierte Interessen und ihre sprachliche Repräsentation werden rekonstruiert.
- Es wird gefragt, ob der Spielraum bisheriger praxisorientierter Theorien und Modelle (etwa Rollentheorie) genügend ausgeschöpft wurde bzw. was daran im Hinblick auf ihre Allgemeinheit und Praktikabilität zu verbessern ist. Auch das Problem der Vermittlung ist dabei aufzugreifen.
- Schon vorhandene Theorien mit ähnlich weitem Anspruch, wie neuere philosophische Hermeneutik (APEL, HABERMAS), Psychoanalyse und Marxismus werden einbezogen.
- Zur Entwicklung heuristisch fruchtbaren Kriterien für diese Aufgabe werden die Deutungsmuster von Praktikern und verschiedenen Theorien herausgestellt, um unerkannten Divergenzen auf die Spur zu kommen. Ebenso ist nach der „geheimen Anthropologie“ unterschiedlicher Ansätze zu fragen.

Die bisher formulierten Ansprüche an erziehungswissenschaftliche Reflexion und die Umriss ihrer Zuständigkeit lassen sie als ein einerseits unzugängliches und andererseits zu unbestimmtes Konstrukt erscheinen. Es muß deshalb gefragt werden, ob hier nicht Bedeutung und Möglichkeit von Theorie zu weit gefaßt sind und damit die Erziehungspraxis aus dem Blick gerät. Dies insbesondere, weil zuviel Bereitschaft zur Veränderung von den an der Erziehung Beteiligten erwartet wird und zuviel „Aufklärungsgläubigkeit“ in die Theoriebildung einfließt. Solche Einwände führten zu einer Präzisierung und positiven Bestimmung der Frage, wie fortschreitende Erziehungswissenschaft angesichts mißlingender Interaktion sich entwickeln und was sie leisten kann: Wenn ihre Praxisorientierung nicht nur rhetorisch ist, dann ist sie auch die Theorie aller von ihr Betroffenen, d. h. alle sind an ihrem Ausgestaltungsprozeß beteiligt und sie entfaltet sich gleich den dazugehörigen Interaktionsvorgängen prozessual. Da die Erziehungsbedürftigen, die Erzieher und

die Erziehungswissenschaftler selbst in dem Konstruktions- und Definitionsprozeß der Wissenschaft stehen, ist zudem außer der Analyse des Objektbereichs ihre eigene Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft immanent. Das heißt, selbst wenn die Untersuchungsgegenstände vorübergehenden Objektcharakter bekommen, so werden sie doch wieder in einer reflektierten Subjektivität aufgehoben. Die „relative Autonomie“ des Erziehungsbereichs (BOURDIEU/PASSERON) ist die positive Voraussetzung für die differenzierte Entfaltung dieser neuen Qualität.

Daß solche Veränderungen organisatorische Voraussetzungen und, soweit sie in Gang kommen, Konsequenzen haben, liegt auf der Hand. Ihre politische Realisierung wurde im abschließenden Statement in ihrer Notwendigkeit unterstrichen. Besonderes Gewicht liegt bei den „Initialzündungen“, die sich ergeben, wenn man vorhandene Möglichkeiten gezielt ausschöpft.

Im Zusammenhang des Theoriebildungsprozesses wurden Hermeneutik, Psychoanalyse und Marxismus und ihre neueren Fortentwicklungen nochmal explizit aufgegriffen. Sie sind jedoch nicht der Ausgangspunkt der Theoriebildung in der Arbeitsgruppe gewesen, sondern eher Ausdruck des erreichten Reflexionsstandes. Aus ihnen ergibt sich der Anlaß zu zwei weiteren Bestimmungen der gemeinten Erziehungswissenschaft.

1. Erziehungswissenschaft muß sich ihnen gegenüber gewissermaßen auf einer Metaebene ansiedeln, weil die Ausgangsprobleme nicht in diesen Theorien aufzugehen scheinen, sondern umgekehrt diese Theorien zur Aufklärung der Ausgangsprobleme herangezogen wurden. Das Verhältnis von Theorie und Praxis, die objektive Analyse, die Selbstreflexion der Beteiligten und die hermeneutische Betrachtung von Interaktionen decken sich nicht mit ihnen. Zudem sperren sie sich gegen eine einfache Parallelisierung.
2. Hermeneutik, Psychoanalyse und Marxismus setzen der Erziehungswissenschaft zugleich Maßstäbe. In ihnen ist praxisbezogene Theorie schon immer mehr als bloß praktikable Theorie gewesen. Bei MARX sind Theorie und Praxis dialektisch vermittelt. Theorie kommt aus der Praxis und ist zugleich kritische Theorie der Praxis. Sie soll Praxis durchschaubar machen und gleichzeitig den Graben zu ihr wieder überwinden. Solange das nicht der Fall ist, sind Theorie und Praxis „entkoppelt“, auch wenn sie den gleichen Gegenstand betreffen.

In diesem Licht erscheint der „subjektive Faktor“ nochmal neu. Er ist unter verdinglichten Verhältnissen eben nur ein Faktor, zum anderen betrifft er aber konkret handelnde Individuen, „menschlich sinnliche Tätigkeit, Praxis“ (MARX). Die wissenschaftliche Erklärung der sich naturwüchsig entfaltenden (nicht von den Subjekten bewußt gewollten) gesellschaftlichen Verhältnisse und die Aufdeckung ihrer „Pseudonatur“ in der Theorie ermöglicht es den Subjekten, sich zuerst denkend und dann praktisch über ihre jetzigen Verhältnisse zu erheben. Sie müssen für die herrschenden Lebensbedingungen „fit gemacht“ und gleichzeitig so erzogen werden, daß sie sich darüber hinaus und dagegen entwickeln können (vgl. HELMUT DAHMER, LORENZER, ZUR LIPPE, SONNE-MANN).

Literatur

- KLINGENBERG, G.: Was hat er nur gemeint? In: Die ZEIT 1975, Nr. 29.
STÜTTGEN, A.: Junge Lehrer – Ratlos. Zuviel Theorie, zuwenig Praxis. In: Die ZEIT 1975, Nr. 48.
KLOSE, W.: Reden wie Piloten – Leerformeln statt Anschaulichkeit. In: Die ZEIT 1975, Nr. 48.